ISSN 0719-9465

HUMANIDADES POPULARES

NÚMERO 18
2016

VOLUMEN 10

Jóvenes indígenas en la universidad: Diálogos pluriversales

COLECCIÓN
PRIMERA ÉPOCA



Humanidades Populares
ISSN: 0719-9465
Año: 2016
Volumen: 10
Número: 18
Organiza: Corriente nuestrAmérica desde Abajo
URL: http://www.humanidadespopulares.cl
Correo: contacto@humanidadespopulares.cl
Publicación seriada editada en Chile

Continuidad de ISSN: 0719-0999
Fusionada con ISSN: 0719-1294 y 0719-1367

COLECCIÓN "PRIMERA ÉPOCA"

Esta colección reúne publicaciones de nuestro primer periodo editorial. Los años de publicación comprendidos van desde el año 2011 al 2014. Las revistas que lo componen son: Revista de Humanidades [issn 0719-0999], Uturunku Achachi [issn 0719-1294] y Memorias Periféricas [issn 0719-1367].

INFORMACIÓN IMPORTANTE

La colección estuvo a cargo de Ismael Cáceres-Correa. La información de los equipos de trabajo editorial, como lo son Consejos Editoriales, Asesores Externos u otros; corresponde a las publicaciones originales y solo se han considerado las responsabilidades pertinentes para cada número de esta colección. Es posible que en la actualidad estas personas tengan una nueva filiación o grado académico. Las personas que figuran en cada número con una responsabilidad, corresponden a la edición original y no significa que actualmente pertenezcan al equipo de Humanidades Populares. La colección no cambia en nada el contenido de las versiones originales a excepción de la revisión de posibles errores gráficos. Toda esta colección tiene como fecha de publicación el 1 de diciembre de 2016. Post scriptum: el ISSN y la dirección a Lantindex-Directorio fue agregada en enero de 2018.

Humanidades Populares se encuentra en Latindex-Directorio



ÍNDICE

PRESENTACIÓN

ARTÍCULOS

CONFERENCIAS

Presentación al volumen 3 de Uturunku Achachi

Hace un tiempo nos propusimos fundar una revista en la cual se trabajasen temáticas relacionadas con los Pueblos Originarios. Este desafío no fue menor ya que dentro de una cantidad acérrima de opciones necesitábamos decir algo nuevo, o en su grado mínimo, algo con pretensión de nuevo. Es así como discutimos la creación de esta revista. Uturunku Achachi no es sólo una revista más en un océano de publicaciones que miran a nuestros pueblos como un objeto. Pretendemos decir en el espacio académico que ya basta de negarnos como pueblos. La revista llegó a la conclusión de que si vamos a trabajar acerca de nuestros Pueblos Originarios lo haríamos reconociéndonos como una realidad tangible, presente, que vivimos día a día.

La occidentalización de nuestra América trajo consigo una idea errónea de universalidad. Esta tierra no puede ser universal, esta tierra se constituye de una infinidad de diálogos que transitan, que se reproducen, que se confrontan. Pretender unificar el pensamiento no es sino la prueba idónea de la Colonialidad que impera hasta nuestros días. Compartimos una tierra, hemos unificado luchas, hemos sido capaces de reencontrarnos como hermanos de una misma madre. En ese sinfín de diálogos es dónde consideramos que está lo importante: nuestra diversidad. Porque a diferencia de lo que propuso Occidente, somos una patria pluricultural, y no nos podemos regir por un universo sino por un pluriverso que entiende la relevancia de nuestras cosmovisiones. Y lo repetimos: la relevancia de esa diversidad; porque en nuestra América no hemos llegado al fin de la historia y aún nuestras distinciones son algo a lo que le damos importancia.

Nuestro tránsito hasta la fecha no ha sido el de menor esfuerzo. Hemos trabajado prolongadamente en nuestras entregas procurando entregar un aporte a la discusión, no sólo desde lo académico, sino socializando también las experiencias que se van acumulando. Muchas veces la Academia pretende elitizar la construcción de conocimiento y esto se debe a que la educación la han convertido en una mercancía, en una transacción que debe estar disponible sólo para quienes pueden comprarla. Nosotros, al igual que muchos otros espacios académicos con sentido social, pensamos que los conocimientos no son creados unidireccionalmente. El proceso mismo de la educación no puede concluir en la canonización de un catedrático ni mucho menos despreciar a la sociedad misma. Por ello reconocemos que en la misma comunidad existe una cantidad enorme de conocimientos, de saberes, de sabiduría que vamos rescatando paso a paso. Negarnos la participación activa de la sociedad sería una contradicción a nuestro quehacer investigativo y pedagógico.

En nuestra primera entrega hablamos de cosas generales desde la literatura, la historia y la arquitectura. Dicho volumen fue nuestro inicio como revista. Ya con un segundo volumen nos planteamos ver cuáles eran esos diálogos que habíamos discutido para la creación de la revista; el resultado fue una buena cantidad de opiniones acerca de nuestros pueblos,

de nosotros mismos, y con ello aprendimos y confirmamos que la distinción que poseemos es un factor que debemos proteger. Esto es complejo para muchos ya que nos han occidentalizado desde que nacemos, también es difícil porque compartimos anhelos comunes, metas comunes; sin embargo, no debemos confundir esa unidad que poseemos como Patria Grande con la imposición de una visión única acerca de cómo vivir. La autodeterminación de los Pueblos, nuestra segunda y definitiva independencia es la que buscamos, y en Uturunku Achachi mostramos cómo esto se va reflejando en el ámbito académico.

Nuestro nuevo volumen se titula "Jóvenes Indígenas en la Universidad" y es un recorrido por investigaciones, experiencias, teorizaciones, presentaciones acerca de la educación y vida de población originaria en la sociedad occidentalizada. ¿Cuál es el nivel de respeto a nuestros derechos?, ¿cuál es la razón por la cual hoy se hace necesario dictar leyes que garanticen lo que se supone ya estaba garantizado? Estas experiencias demuestran dos cosas importantes: una de ellas es que la sociedad había enajenado a los pueblos originarios de sus derechos; la otra es que cada vez las voces que se oponen y trabajan para revertir esta situación son muchas más. No desde una simple crítica, sino desde una acción que se ocupa de comenzar a resolver los problemas.

Presentamos una serie de artículos científicos en nuestra sección permanente "construyendo conocimiento". En la sección "experiencias desde la praxis" presentamos a una organización de estudiantes indígenas que está creando un permanente diálogo con la universidad y su visión monocultural para así llegar a espacios y reflexiones descolonizadoras, esta es una experiencia muy interesante de ver. Una nueva sección se llama "voces que se alzan". Hemos considerado que en los congresos y otros eventos de reunión académica muchas veces se presentan ponencias que llaman a acciones concretas, que buscan también nuestros propósitos, por ello hemos incluido una ponencia de Daniel Mato que versa sobre la universidad y la cosmovisión indígena. Como se observa este número, al igual que el anterior, viene con un abastecimiento amplio de trabajos. Incluimos información acerca de actividades académicas próximas a realizarse y hemos incluido fotografía de murales de un grupo con motivos indígenas comprometidos con los Pueblos Originarios.

Hemos trabajado por entregar un nuevo volumen en el cuál se pueda encontrar un material útil para diversas opciones, diversas al igual que diversa es nuestra sociedad.

Ismael Cáceres-Correa
Editor Jefe
Revista Uturunku Achachi, ISSN 0719-1294

Álvaro Guaymás
Editor Jefe
Revista Uturunku Achachi, ISSN 0719-1294

Universidad nacional en Argentina desde las cosmovisiones indígenas para toda la sociedad: el proyecto de ley

Alcira Susana Argumedo
Socióloga
Diputada Nacional de Proyecto Sur por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
alciraargumedo@gmail.com

María del Carmen Maimone
Doctora en Ciencias Sociales y Humanas
Asesora de la Diputada en la Comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación
mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar

Paula Andrea Edelstein
Antropóloga
Asesora de la Diputada en la Comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación
lapauedel@gmail.com

Resumen: La propuesta de abrir una nueva Universidad en la que las historias, lenguas y saberes, como las necesidades, demandas, propuestas sociales, políticas y económicas de los diversos pueblos indígenas de Argentina, constituyan los ejes para desarrollar los programas de estudio y las líneas de investigación que se generen en tal institución, constituye una propuesta de futuro que busca asegurar la sostenibilidad ambiental, social, y en general más y mejor democracia, y mejor calidad de vida, para sí mismos y para las sociedades nacionales de las que forman parte.

Palabras clave: Conocimiento; interculturalidad; universidad; ley; derechos.

Resumo: A proposta de abrir uma nova universidade na que as historias, línguas e conhecimentos, como as necessidades, demandas, propostas sociais, políticas e económicas dos diversos povos índios da argentina, são os eixes pra desenvolver os programas de estudo e as linhas de pesquisa que se gera em tal instituição, é uma proposta de futuro que procura assegurar a sustentabilidade ambiental, social, e em geral mais e melhor democracia, e melhor qualidade de vida, para si mesmos e para as sociedades nacionais das que forma parte.

Palavras-chaves: Conhecimento; intercultural; universidade; lei; direitos.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista Uturunku Achachi, ISSN 0719-1294, octubre de 2014.

Fecha de recepción: 14 de julio de 2014.

Fecha de aceptación: 28 de agosto de 2014.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Argumedo, Alcira Susana, María del Carmen Maimone y Paula Andrea Edelstein. 2016. "Universidad nacional en Argentina desde las cosmovisiones indígenas para toda la sociedad: el proyecto de ley", *Humanidades Populares* 10 (18), 7-19.

APA
Argumedo, A. S., Maimone, M. C. & Edelstein, P. A. (2016). Universidad nacional en Argentina desde las cosmovisiones indígenas para toda la sociedad: el proyecto de ley. *Humanidades Populares, 10* (18), 7-19.

Chicago
Argumedo, Alcira Susana, María del Carmen Maimone & Paula Andrea Edelstein. "Universidad nacional en Argentina desde las cosmovisiones indígenas para toda la sociedad: el proyecto de ley". *Humanidades Populares* 10, no. 18 (2016): 7-19.

MLA
Argumedo, Alcira Susana, María del Carmen Maimone & Paula Andrea Edelstein. "Universidad nacional en Argentina desde las cosmovisiones indígenas para toda la sociedad: el proyecto de ley". *Humanidades Populares* 10.18 (2016): 7-19.

Harvard
Argumedo, A. S., Maimone, M. C. & Edelstein, P. A. (2016) "Universidad nacional en Argentina desde las cosmovisiones indígenas para toda la sociedad: el proyecto de ley", *Humanidades Populares,* 10 (18), pp. 7-19.

Introducción

La gestación del proyecto de Ley de creación de la Universidad Nacional Intercultural de Pueblos Indígenas (UNIPI) (Expediente n° 5143-D-20134), presentado en la cámara de Diputados de la Nación Argentina, siguió un proceso que reúne una serie de características particulares:

1) Parte de la iniciativa de un grupo de miembros de comunidades asentadas en diversas localidades de la provincia de Jujuy que, luego de agotar en su jurisdicción una serie de instancias de solicitud de estudios universitarios para los jóvenes de sus comunidades, recurren a la Cámara de Diputados de la Nación viéndola como la última opción a su alcance para concretar una respuesta a sus demandas, hasta este momento desoídas.

2) Al contrastar este pedido con las miradas de diversas comunidades de otras provincias del país, surge la idea de crear una Universidad Nacional que pueda atender en las distintas regiones la demanda de estudios superiores y universitarios de estas comunidades, a efectos de maximizar los recursos dispuestos a tal fin, teniendo en cuenta el alto grado de dispersión de estas poblaciones así como la amplitud –y pertinencia- de las peticiones ya manifiestas y/o por venir.

3) El proyecto adquiere su forma definitiva al reunir los aportes de diversas comunidades indígenas, de equipos académicos vinculados a la problemática que desarrollan su labor en distintos centros de investigación del país, y de otros proyectos de universidades interculturales ya vigentes en Latinoamérica (Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Nicaragua, Perú, Venezuela).

4) En correspondencia con el pedido inicial, se propone la apertura de la primer Sede en la Región NOA, con las primeras unidades académicas en las comunidades de origen de los grupos que, al hacer visibles sus demandas, ponen en marcha el proceso que concluye con este proyecto de ley.

5)) Luego de una audiencia pública con participación activa de muy diversas comunidades de distintas regiones del país, inicia una nueva etapa de ampliación de los aportes, debates y construcción de consensos, llevando el proyecto de ley a distintos eventos académicos y encuentros comunitarios. En dicha etapa, fueron sumándose día a día organizaciones sociales y espacios académicos que no habían tomado parte en la discusión previa. Cada nuevo encuentro confirmaba la pertinencia histórica, epistemológica, política -en definitiva Cultural- del proyecto.

6) Con los aportes que en ese camino se recibieron, fue redactado el Estudio de Factibilidad de la Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas-UNIPI, que ya fue elevado al CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) por la Comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación frente a la cual fue presentado.

Razones históricas, políticas y epistemológicas para abrir la UNIPI

La propuesta es abrir una nueva Universidad que vaya más allá de permitir la inclusión de individuos únicamente como sujetos de aprendizaje; aunque esto constituye un avance desde ciertos puntos de vista, no supone que en los programas de estudio y líneas de investigación se incluyan "…tanto las historias, lenguas, y saberes de esos pueblos, como sus necesidades, demandas y propuestas sociales, políticas y económicas, para sí mismos y para las sociedades nacionales de las que forman parte" (Mato, op. cit., 79). Tampoco evita que sigan estando ausentes como responsables en las aulas, de la generación y transmisión de sus conocimientos.

La denominación de Una Universidad de estas características tiene que dar cuenta de las articulaciones que la institución proyectada desea establecer para el conjunto de la sociedad. Se eligió ésta, considerando que explicita una postura epistemológica y mantiene la apertura indispensable desde la cual garantizar el diálogo democrático. Nombra a la Universidad reconociendo que formaliza en el más alto nivel educativo, una construcción social y del conocimiento que da cuenta de la necesidad y posibilidad de profundizar su democratización.

Es llamada "Intercultural", porque su propósito más hondo es generar conocimiento y debate desde las cosmovisiones de pueblos que afirman la importancia de las diferencias y la necesidad de que los Estados se reconozcan como expresión de sociedades pluriculturales (y no que, desde la "visión oficial" de mundo, a penas "dejen entrar" otras perspectivas, tratándolas siempre como subalternas, menores, "de las minorías"); así pensada, la interculturalidad representa un modo de construir conocimiento que alberga el doble desafío de profundizar y desplegar el conocimiento propio de las cosmovisiones indígenas en diálogo dinámico y horizontal con el que hasta ahora viene produciendo la ciencia occidental, y todo otro marco teórico, epistémico, cultural.

Refiere en particular a los "Pueblos Indígenas", a fin de dar lugar explícito al valor transformador de las experiencias de educación superior impulsadas por organizaciones indígenas no sólo en términos de su papel para formar cuadros técnicos, profesionales y políticos (cosa que sin duda todos los movimientos sociales requieren…) sino también con referencia a su capacidad de facilitar una reflexión crítica sobre las sociedades contemporáneas y sus posibilidades futuras. Contrario a lo que prejuiciosamente suelen afirmar algunos sectores, "esta crítica no suele formularse desde puntos de vista que implican 'retornos al pasado', sino a partir de propuestas de futuro que buscan asegurar no solo la sostenibilidad ambiental, sino también la social, y en general más y mejor democracia, y mejor calidad de vida" (Mato, op. cit., 79).

Se la denomina "Nacional", para garantizar el insustituible rol del Estado en su sostenimiento y el acceso libre y gratuito para las carreras de grado de todos aquellos que deseen formarse en este ámbito.

El eje articulador es el concepto de sistemas de conocimiento, puestos en contacto y en interacción. Dadas las características de estos sistemas de pensamiento -plurales e integrales a la vez, inclusivos de la totalidad, pero fuertemente arraigados en los territorios- la Universidad se piensa Nacional -abarcando todo el país- pero se concreta con Sedes regionales y con una estructura basada en el carácter itinerante de las Unidades Académicas. Esto permite incluir matices y necesidades específicas de las regiones, optimizando los recursos humanos y materiales que se requiere para el dictado de cada carrera, curso, especialización, o lo que oportunamente se decida.

Denominación y estructura explicitan que la institución se creará desde los saberes que los pueblos indígenas han desarrollado, para intervincularlos con los que han desarrollado otros sistemas de conocimiento. Ubica el pensamiento original y originario de nuestro territorio en el lugar que le corresponde en la generación de propuestas de futuro para el continente, respetando y potenciando la diversidad cosmogónica y la fuerza territorial.

La última década de la historia de la política educativa de nuestro país ha estado signada por profundos cambios que atraviesan la vida de los argentinos y de sus instituciones. Entre ellas, la educación en general y la educación superior en particular, van asumiendo como propio el desafío histórico de avanzar en inclusión, gratuidad, federalización y su carácter de impulsora del desarrollo. La Universidad, como uno de los pilares indiscutibles de generación de conocimiento, no ha quedado indiferente ante estos cambios. Las Universidades recientemente creadas y asentadas en el conurbano bonaerense, tanto como en los puntos más australes del país, confirman el camino rector que impulsa la actual política.

Con la creación de la Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas, el Estado no sólo cubrirá demandas insatisfechas de una matrícula potencial que carece de oportunidades para continuar sus estudios universitarios en forma gratuita, cumple en saldar una deuda histórica y de derecho (tal como lo establecen los artículos 22, 26, 27 del Convenio 169 de la OIT).

Los pueblos indígenas no pueden continuar esperando 200 años más para que se repare la expoliación a la que han sido sometidos. Las zonas que habitan son las que más necesidad tienen de una promoción social, económica y cultural. El asiento de una universidad con las características de formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural, intensificará la posibilidad de terminar con la impronta colonial con la cual se gestó la Educación Universitaria. A partir de las políticas represivas intervencionistas de la última dictadura este sesgo -que empezaba a ser cuestionado y revertido- se acentuó; y a pesar de las reformas que lentamente se están llevando a cabo a partir de la reapertura democrática y su consolidación, aún predominan las miradas y marcos de acción, apoyados en perspectivas dictados desde los centros académicos hegemónicos europeos y estadounidenses.

Esta Universidad se propone generar conocimiento y desarrollo desde los modos de hacer y conocer de los pueblos indígenas para el conjunto de la sociedad. Así lo manifiesta su

artículo 3: "La Universidad Nacional Intercultural de los pueblos Indígenas tiene como finalidad principal y prioritaria generar un espacio académico desde la cosmovisión indígena para atender a la educación de todas las sociedades y pueblos que conforman la actual Nación Argentina".

Sobre esta nueva base, será posible articular la educación universitaria con las necesidades regionales y la participación de las comunidades organizadas en la región. Este reconocimiento permite contar con un aporte cualitativamente irreemplazable para la solución de los grandes y urgentes problemas que hoy enfrenta la Argentina. Un Plan estratégico para el país no puede dejar por fuera el pensamiento local y latinoamericano del cual estos pueblos son parte constitutiva. Las matrices de pensamiento latinoamericano que hoy reivindicamos se estructuran en torno al acervo cultural de estos pueblos. Es hora de reconocerlo y sobre la base firme de ese reconocimiento, ampliar los marcos de educación universitaria de nuestro país.

La generación de un espacio académico desde la cosmovisión indígena para atender a la educación de todas las sociedades y pueblos que conforman la actual Nación Argentina; estableciendo un tipo de relación simétrica entre las visiones, creencias y teorías de las culturas de los pueblos indígenas y las de las diferentes ciencias, es un eje fundante de la Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas. En este sentido, partimos de pensar estos marcos de referencia como sistemas de conocimiento con sus propias lógicas internas y sus consecuentes modos de relación intersistémicas, a partir de las cuales es posible construir una trama creativa y novedosa, que se alimenta de bases múltiples.

La construcción de una relación simétrica entre conocimientos producidos en contextos tan diversos requiere una estructura académica particular, dentro de la cual haya espacio para la profundización de todos ellos; teniendo en cuenta la importancia del territorio en las cosmovisiones indígenas, la presencia territorial regionalizada de esta Universidad es otro eje fundamental, sin el cual se interrumpe el diálogo intergeneracional o se cierra éste sobre sí mismo, imposibilitando a los jóvenes formarse en ese espacio de intercientificidad necesario para una inclusión real y sostenida de los sistemas de conocimiento propios de las poblaciones indígenas.

La universidad se propone asumir como desafío que los jóvenes de los diversos pueblos indígenas puedan continuar sus estudios superiores sin que para ello tengan que desarraigarse de sus comunidades, lugar en el cual se desarrolla su cultura. Este desafío implica la inclusión social y educativa de futuros estudiantes, favoreciendo un espacio de reflexión crítica y de profundización del conocimiento social y cultural que conforman las raíces del pensamiento nacional y latinoamericano. Esta articulación permitirá a los futuros egresados aportar propuestas superadoras a las problemáticas que se presentan, tanto a escala local, nacional como regional, en tanto su formación estará centrada en la complejidad e intervinculación de diversos paradigmas de conocimiento sin descuidar el necesario arraigo territorial.

Como afirma Javier Rodríguez Mir (2008) "El movimiento indígena en América Latina impulsa una profunda transformación de los estados nacionales que nos invita a abandonar el imaginario monocultural del estado nación en pos de una sociedad pluricultural y pluriétnica más justa y equitativa. Los esfuerzos de los pueblos indígenas han fructificado. Sin embargo, los avances aún no son suficientes porque no es fácil revertir extensos procesos históricos de opresión y sometimiento. También es hora de que las sociedades nacionales y sus Estados realicen esfuerzos tendientes a lograr sociedades pluriculturales que respeten y hagan cumplir los derechos que les compete a las sociedades nativas. No sirve de nada que el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios se plasme en las constituciones nacionales o en declaraciones universales si luego no se aplican y se efectivizan. Es fundamental que los estados reconsideren sus políticas públicas en relación a los pueblos indígenas para conformar sociedades más justas, equitativas y democráticas".

De allí la importancia de constituir una Universidad abierta a toda la población, organizada por comunidades indígenas, con el sustento de sus cosmovisiones, desde las cuales empezar a construir un diálogo en paridad de estatus con las voces y el conocimiento producido en otros ámbitos. El objetivo no es simplemente "permitir que reciban" el conocimiento científico, sino garantizar la posibilidad de que sus conocimientos se expresen y se desplieguen en ámbitos especialmente dedicados a la investigación y el estudio. Se trata de destinar recursos de la Nación para que nuestros pueblos puedan ser reconocidos en tanto productores de un conocimiento cuya validez y pertinencia social e histórica no deja de confirmarse: escuchar la voz de nuestros pueblos ofrece oportunidades de transformación para los problemas que tantas veces genera y no resuelve la ciencia occidental.

Para comprender el alcance del desafío, se hace necesario recordar la historia de Latinoamérica "que ha sido fuertemente marcada por la conquista y colonización, con masacres, despojos de territorio, desplazamientos y reorganización social y territorial de los pobladores originales de esta parte del mundo" (Mato, D. 2011; 67). La constitución de los estados nacionales optó, en el último cuarto del siglo diecinueve, por perspectivas políticas que profundizaron el ataque, a fin de lograr el exterminio físico y el aniquilamiento de toda reminiscencia de los estilos de vida, las cosmovisiones y las prácticas organizativas de nuestros pueblos, con la meta de desarrollar, "a través de sus políticas educativas y culturales, imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias" (Mato, op. cit.). La impostergable transformación de esta realidad requiere pensar la educación en un sentido amplio de un modo nuevo, en que la visión y cosmovisión de los pueblos indígenas sea reconocida como matriz fundante de nuestra cultura y nuestra perspectiva social general, en proyección a Latinoamérica y el mundo.

La fortaleza de estos pueblos y de sus culturas hace que, a pesar de tanto sometimiento y agresión, persistan física y simbólicamente, constituyendo una permanente base de riqueza y diversidad cultural. Sin embargo, a pesar de la resistencia y capacidad creativa expresada en sus estrategias de vida, "…las diferencias étnicas y raciales (…) continúan asociadas a inequidades moral, económica y socialmente insostenibles" (Mato, op. cit).

Como reparación histórica de esta realidad; y en reconocimiento de la diversidad que nos nutre, actualmente las constituciones de la mayoría de los países latinoamericanos –entre los cuales se cuenta la de la Argentina- reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y otros de carácter cultural; tienen además leyes específicas de protección a estos derechos, con especial acento en cuestiones de territorio y educación. Así y todo, como dan cuenta diversos autores de nuestros países, estas normativas aún tienen escasos efectos prácticos (Mato, 2011. Además, Zafaroni y Guaymás, 2012; Guaymás, 2012; Binstock, G y M. Cerrutti, 2010; Rodríguez Mir, 2008; entre otros).

Para dar respuesta a la demanda de numerosos jóvenes que desean continuar su formación y de este modo comenzar a concretar en los hechos los dichos de la ley -y en concordancia con el creciente reconocimiento de los derechos de este sector de la población- no sólo se requiere el desarrollo de la oferta educativa en los niveles obligatorios de la enseñanza; resulta indispensable además repensar el acceso de los pueblos indígenas y de sus sistemas de conocimiento al Nivel Superior y Universitario. Si el Estado considera relevante garantizar la educación de las comunidades indígenas atendiendo a la preservación y fortalecimiento de sus pautas culturales, la oferta de una educación superior universitaria que atienda a las mismas premisas, no puede continuar demorándose.

A la hora de planificar y garantizar su acceso a este nivel educativo, debe contemplarse que los pueblos indígenas tienen una historia particularmente unida a sus territorios ancestrales. Respetar y valorar sus identidades culturales, así como habilitar el "Buen vivir" y el "bien estar" económico y social de las comunidades, implica que su inclusión en la educación universitaria pueda realizarse en los territorios de pertenencia, minimizando sus movimientos migratorios. En la actualidad estas comunidades llevan adelante un proceso de recuperación de su autoestima y su dignidad; de visibilización de su historia, sus conocimientos, su cultura. El desarraigo que implica la migración hacia otros contextos para completar estudios superiores, atenta contra el indispensable intercambio generacional, sin el cual es grande el riesgo de cristalizarse en el pasado o desentenderse de la historia. Javier Rodríguez Mir (op. cit.) sostiene que "en las sociedades indígenas el territorio no se limita al valor económico o la rentabilidad que pueda tener sino que trasciende a ámbitos sociales y culturales más profundos".

Estas ideas ya han comenzado a circular, a construirse, a tomar cuerpo y forma propuestas que se concretan a través del trabajo de muchas organizaciones sociales y políticas propias de los pueblos indígenas de la región y del país. Estas "son muy heterogéneas, como consecuencia tanto de los muy diversos pueblos de los que emergen, como de las diferencias de los contextos nacionales y de sus relaciones con los respectivos Estados, y otros actores sociales, así como de los idearios de sus respectivos liderazgos. Reconocer esta heterogeneidad es fundamental para valorar apropiadamente las iniciativas en educación superior que han impulsado organizaciones y sectores particulares de estos movimientos sociales".

"Más allá de esas diferencias, en general puede constatarse que ante la vigencia de 'relaciones interculturales inequitativas de hecho', las organizaciones indígenas (…) suelen proponer visiones de mundo, propuestas y políticas de 'interculturalidad con equidad', a partir de las cuales han luchado por reformas legales, incluso constitucionales, que tiendan a hacer posible la materialización de esa consigna" (Mato, op. cit.; 69).

En nuestro país hay un grupo cada vez más amplio de investigadores y sabios comunitarios que ofrecen una mirada crítica y constructiva sobre nuestra realidad en este sentido así como de jóvenes que se agrupan buscando el modo de ser protagonistas de la transformación aún pendiente. Fruto de esta organización creciente, hubo en el 2012 en la provincia de Chaco, un Encuentro de agrupaciones de jóvenes indígenas estudiantes de las Universidades Nacionales del país. Los temas que se plantearon en debate, reflejan la magnitud de las tensiones que, venidas desde lo profundo de nuestra historia, son aún presentes. Giran entre otros ejes, en torno a la disyuntiva entre "inclusión con subordinación", "participación con autodeterminación en las universidades públicas" o creación de "universidades indígenas autónomas"; y plantean la importancia y urgencia de "crear currículums indígenas para las diversas carreras universitarias (lo que supone: ingresar autores indígenas, historia indígenas, pensamientos indígenas, medicina indígenas, etc.)". Respecto de la permanente invisibilización del valor de las culturas indígenas, se preguntaron "por qué se utiliza aún hoy la estrategia de la negación y ocultamiento del origen indio ante el histórico sistema racista argentino", reconociendo que "también se destaca la existencia de otros muchos que reivindicamos nuestro origen indio" (Cruz, G: "Un Malón en las Universidades Públicas", pp. 71-73. En: Tiempo Latinoamericano, N° 94, año 30. Octubre de 2012). Este proyecto encuentra en esas voces y organizaciones, actores protagonistas de la Universidad que se propone crear.

Los pueblos indígenas en Argentina

La amplia diversidad de estos pueblos, así como su masiva distribución en el territorio nacional, dan fundamento al carácter "nacional y regionalizado" de la Universidad que se propone crear.

Según el Censo Nacional realizado por el INDEC en 2010, la población indígena o descendiente de la misma asciende a 955,032 habitantes. El porcentaje de adolescentes indígenas entre 15 y 19 años que asiste a un establecimiento escolar alcanza el 64,5%, siendo una proporción levemente inferior a la del conjunto de los adolescentes del país (68,5%). Sin embargo, a diferencia de lo observado en la población infantil, el nivel de asistencia varía de manera significativa entre los pueblos.

Los pueblos comechingón, guaraní, huarpe, kolla y mapuche tienen tasas comparables, o incluso algo más altas, a la de los adolescentes del país, entre el 64 y el 80%. Los adolescentes de los restantes pueblos en cambio, tienen tasas de asistencia significativamente menores. Los mayores déficits se detectan entre los adolescentes mbyá guaraní, pilagá, toba y mocoví, cuyos niveles de asistencia van de un máximo del 46% a un

mínimo del 33%, lo cual indica que, en el mejor de los casos, uno de cada dos adolescentes de estos pueblos asiste a la escuela.

Es importante advertir que estos datos pueden sufrir variaciones respecto de otras fuentes puesto que, independientemente de los diferentes indicadores utilizados para realizar estas mediciones, existe un elemento que escapa a cualquier instrumento: muchas de las personas pertenecientes o descendientes de un pueblo indígena niegan esta pertenencia como una forma de evitar la humillación que provoca. De allí que las cifras publicadas, en general subestiman la realidad demográfica.

Cabe destacar que este proceso se revierte a diario: son cada vez más los descendientes de pueblos indígenas que reconocen y reivindican sus raíces y su cultura (según datos provistos por el INDEC en 2005, habitaban nuestro territorio poco más de 600.000 personas pertenecientes a pueblos indígenas y, de acuerdo al CENSO de 2010, este número creció más de un 50%; o la cantidad de nacimientos fue abrumadora, o personas que antes desconocían o negaban su pertenencia, en el 2010 la reconocieron).

Sin embargo, aunque los datos aún no reflejen plenamente la realidad nacional, estas cifras ya dan cuenta de una población numerosa, distribuida ampliamente en toda la región, con participación directa en los procesos productivos, sociales, culturales y políticos de la misma; población que tiene necesidad de participar también activamente en la generación de procesos académicos -de formación, de investigación, de extensión regional de los conocimientos así generados.

Aún subestimadas, estas cifras prueban la factibilidad y pertinencia de la creación de la Universidad Nacional Intercultural de Pueblos Indígenas, tanto como la necesidad de que esta casa de altos estudios comience a funcionar con una escuela media incorporada a la modalidad de la universidad.

Los antecedentes en el país de universidades que responden a sectores particulares

Para analizar la pertinencia y viabilidad del proyecto, es importante tener en cuenta que en nuestro país existen antecedentes de Universidades que han respondido a un particular sector de la población, con el objetivo de hacerlo partícipe y hacedor de las grandes transformaciones que son necesarias para lograr una patria más justa e inclusiva. Citamos la creación de la Universidad Obrera Nacional, la cual, en el artículo 10 de la ley de creación, destacan entre sus fines: a) La formación integral de profesionales de origen obrero destinados a satisfacer las necesidades de la industria nacional; b) Proveer la enseñanza técnica de un cuerpo docente integrado por elementos formados en la experiencia del taller íntimamente compenetrada de los problemas que afectan al trabajo industrial [...]; c) actuar como órgano asesor en la redacción de los planes y programas de estudio de los institutos inferiores [...] d) Asesorar en la organización, dirección y fomento de la industria,

con especial consideración de los intereses nacionales [...] (Pineau, Dussel: 1995, 147; en Malatesta, 2008).

Alicia Angélica Malatesta (op. cit.) señala que la creación de una universidad de estas características debe entenderse en el contexto histórico, político, económico e ideológico de la época y resalta que “uno de los pilares del discurso ideológico del peronismo se halla conformado por la presentación de sí mismo como una matriz hacedora de un nuevo presente y de un nuevo porvenir para el conjunto de los argentinos. Se concibe que es deber del Estado asegurar la gratuidad, universalidad y la extensión de la cultura y educación a las grandes mayorías, tal como se expresa en la Constitución del año 1949 y en el Segundo Plan Quinquenal”. Y cita a Juan Domingo Perón en su pensamiento sobre los estudios universitarios: “Nos parece que ninguna labor puede ofrecer un carácter más democrático que la de hacer asequibles los estudios superiores aún a las clases más modestas” (Perón, 1973: 252; en Malatesta op. cit.). La autora, también destaca las innovaciones pedagógicas que conllevó el poner en marcha una universidad que se adaptase a las características de los trabajadores y que permitiese que los saberes de éstos se potencien en ella, en lugar de diluirse en aprendizajes descontextualizados.

Este ejemplo da cuenta de la importancia que revisten las propuestas dirigidas específicamente a un sector históricamente postergado, en pos de la superación de desigualdades que limitan la democratización del conocimiento y demoran la universalización del derecho a la educación.

Pero la implicancia de una Universidad Nacional Intercultural de Pueblos Indígenas es aún mayor, pues con su creación no solo estaríamos avanzando hacia una educación más justa y democrática, sino que estaríamos trabajando en pos de la reparación histórica de estas poblaciones ya que, “la preexistencia de las comunidades indígenas al Estado nación las convierte en blanco directo de la herida colonial” (Colectivo Rescoldo; 2013). Para revertir esta situación y hacer de las Universidades un espacio de confluencia del pensamiento propio de la Patria grande, Ecuador, Bolivia, México, Chile y Perú ya tienen en marcha proyectos de esta índole, de los cuales se nutre éste que aquí se fundamenta. Reconociéndoles un espacio propio, caminando en una dirección que repare esa herida, abriendo las puertas de la universidad a una matriz de conocimientos que nos identifica culturalmente en el mundo.

Palabras finales

Como expresa el Presidente de la República de Bolivia Evo Morales Ayma, en el decreto supremo N° 29664 de creación de las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas de Bolivia, en nuestra región, la educación universitaria, “aún está dominada por un principio monocultural que invisibiliza y descalifica el conocimiento y comprensión de la realidad que ha producido, a lo largo de siglos, el mundo indígena; (…) la incorporación de jóvenes indígenas en las universidades públicas y privadas ha significado procesos de alienación y pérdida de identidad cultural, la priorización de los

intereses individuales y una visión predominantemente comercial del conocimiento (...) no existe en la educación universitaria una formación en nuestros idiomas ancestrales y menos se ha desarrollado una pedagogía con base indígena".

También Daniel Mato en la página 68 del texto citado, en el cual se analiza especialmente el acceso a la educación universitaria de jóvenes de poblaciones indígenas del continente, afirma: "las posibilidades efectivas de individuos indígenas (…) de acceder y culminar estudios en IES "convencionales" resultan alarmantemente inequitativas, debido a diversas causas asociadas a las historias largas de discriminación y a las condiciones estructurales de desventaja en que éstas se expresan en la actualidad".

Hoy, América Latina se propone a sí misma como una región diferente, particular, con una pluralidad de raíces, en la que convergen matrices profundas, sólidas, potentes en tanto opción de futuro. Esta diversidad debe ser respetada y fortalecida, porque en ella reside su fuerza fundamental para proyectarse en el escenario mundial. Nos encontramos ante un nuevo desafío histórico, América vuelve a mirarse a sí misma y a retomar el camino que truncaron sus enemigos históricos. Necesita definirse, como una civilización emergente (Colombres, 2004), develando y desarrollando las matrices culturales que la distinguen de otras civilizaciones. Los pueblos indígenas vuelven a decir acá estamos, somos parte constitutiva de esta América, tenemos qué decir, tenemos qué aportar.

Como ya hemos recordado, en este camino, varias Constituciones han definido a sus Estados como plurinacionales, multiculturales y plurilingües. Escuchar el nuevo tiempo es una meta que nos debemos como argentinos y como americanos.

Referencias

Binstock, G. y Cerrutti, M. (2010). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina: diagnóstico socioeducativo basado*. *ECPI*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Colombres, A. (2004). *América como civilización emergente*. Buenos Aires: Sudamericana.

Golluscio, L. (2010). *Los pueblos indígenas que viven en Argentina*. Buenos Aires: Secretaría Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.

Guaymás, Á. (2012). La construcción de una mirada intercultural en la educación superior. Los casos de Perú, Chile y Argentina. *Revista Interquorum*, 13, pp 15-20.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario: Resultados definitivos Serie B Nº 2. Buenos Aires: Autor.

Malatesta, A. (2008). *La etapa fundacional de la Universidad Obrera Nacional. La conexión universitaria entre el aula y el trabajo*. San Miguel de Tucumán: Editorial de la UTN.

Mato, D. (2011): Universidades indígenas: logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, 1, 63-85.

Ministerio de Educación de la Nación (s/f). *Experiencias de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. Ed. Del Ministerio de Educación de la Nación.

Cruz, G. (2012). Un Malón en las Universidades Públicas. *Revista Tiempo Latinoamericano*, 94, (30), 71-73.

Presidencia Constitucional de la República de Bolivia (2008). Decreto Supremo Nº 29664. Creación de las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas. UNIBOL.

Rodríguez-Mir, J. (2008). Los movimientos indígenas en América Latina. Resistencias y alteridades en un mundo globalizado. *Gazeta de Antropología*, 24 (2).

Universidad Autónoma Indígena de México (s/f). Recuperado de: http://www.uaim.mx/

Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari (s/f). Recuperado de: http://www.utupakkatari.edu.bo/

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (s/f). Recuperado de: http://www.amawtaywasi.edu.ec/

Zaffaroni, A. y Guaymás, Á. (2011). Aportes para la construcción de una política intercultural en educación superior. *Revista ISEES*, 9, 99-114.

ANEXO: TEXTO COMPLETO DEL PROYECTO DE LEY (Expediente n° 5143-D-20134)

PROYECTO DE LEY

PROYECTO DE CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL INTERCULTURAL DE LOS PUEBLOS INDIGENAS

Universidad Nacional Intercultural de los pueblos Indígenas. Creación y finalidad.

Artículo 1°.- Créase la Universidad Nacional Intercultural de los pueblos Indígenas, con una estructura organizativa regionalizada que contempla una sede por cada región y diversas Unidades Académicas itinerantes que acerquen a las comunidades la oferta educativa en los términos del artículo 3° de la presente Ley. La Universidad Nacional Intercultural de los pueblos Indígenas se regulará por el régimen jurídico aplicable a las Universidades Nacionales y por las disposiciones de la presente Ley.

Artículo 2°.- Se entiende por Universidad Nacional Intercultural de los pueblos Indígenas a aquella que establece un tipo de relación simétrica entre las visiones, creencias y teorías de las culturas de los pueblos indígenas y las de las diferentes ciencias.

Artículo 3°.- La Universidad Nacional Intercultural de los pueblos Indígenas tiene como finalidad principal y prioritaria generar un espacio académico desde la cosmovisión indígena para atender a la educación de todas las sociedades y pueblos que conforman la actual Nación Argentina, desarrollando las siguientes acciones:

a) Crear un sistema de educación superior con identidad, dentro de un marco de integralidad del

conocimiento que permita superar la ruptura entre la práctica y la teoría;

b) formar técnicos, tecnólogos y profesionales con visión intercultural, que aporten a la solución de los problemas de los pueblos indígenas y a la región, incluyendo la formación humanística, que los habilite para desenvolverse en un plano directivo y creativo dentro de la sociedad, creando un espíritu de solidaridad social;

c) convertir el espacio educativo universitario en un ámbito de conocimientos humanos de carácter intercultural que cobijen la gama de saberes de los pueblos indígenas, generando líneas de investigación propias y apropiadas, y la formulación y ejecución de proyectos de desarrollo con identidad;

d) formar pedagógicamente a los docentes dedicados a la enseñanza de la población indígena en

todos sus niveles;

e) coordinar programas de apoyo a la educación intercultural, pedagogías indígenas, acciones de

recuperación cultural y a investigaciones históricas protagonizadas por las comunidades;

f) promover y facilitar las investigaciones, estudios y experiencias necesarios para el mejoramien-

to y desarrollo de las comunidades, y asesorar dentro de la esfera de su competencia, a los poderes públicos y a los actores privados en la organización, dirección, fomento y promoción de la población y de la industria local y nacional;

g) establecer una vinculación estrecha con las organizaciones indígenas del país y del exterior, con

otras Universidades, con las instituciones técnicas y culturales nacionales y extranjeras, con actores económicos e industriales nacionales y sus organismos representativos.

h) aportar en la construcción de una nueva Sociedad Intercultural Convivencial.

Artículo 4°.- Las carreras que se crean en el ámbito de la Universidad Nacional Intercultural de los pueblos Indígenas, atenderán en forma prioritaria la demanda de educación y formación profesional de las comunidades de influencia, consensuando con éstas las carreras a abrir; respondiendo a sus necesidades de desarrollo económico, social y cultural.

Artículo 5°.- La Universidad abrirá las carreras en las localidades en donde se asientan las diversas comunidades, ofreciendo Licenciaturas, tecnicaturas o cursos de formación, de acuerdo a las necesidades detectadas y a la mejor forma de cubrirlas.

Comunidades.

Artículo 6°.- Se considera como comunidades indígenas a todas aquellas comprendidas en el artículo 2°, párrafo segundo de la Ley 23.302.

Autoridad de aplicación y Comisión Organizadora

Artículo 7°.- El Ministerio de Educación de la Nación es la autoridad de aplicación de la presente ley y designará un rector normalizador y una comisión organizadora encargados de estructurar académicamente a la Universidad y convocar a la primera asamblea que dictará su estatuto. El plazo para la organización y normalización no podrá superar los tres (3) años desde la sanción de la presente.

Artículo 8°.- La comisión organizadora deberá conformarse con: miembros referentes de los conocimientos de los pueblos indígenas de la región, miembros del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), del Consejo de Participación Indígena (CPI), equipos académicos vinculados a temáticas de la problemática indígena e intercultural y representantes de las organizaciones de estudiantes universitarios indígenas.

Sedes Regionales y Unidades académicas.

Artículo 9°.- Las Sedes Regionales se abrirán a solicitud de las diversas comunidades, ante un Consejo Ejecutivo Provisorio conformado por los representantes electos que cada pueblo asentado en el territorio nacional, ha definido democráticamente de acuerdo a su propia organización comunitaria. Una vez conformadas todas las sedes Regionales, el Consejo dejará de cumplir esta función y, en su lugar, comenzará a funcionar un organismo articulador interregional con representación de todas las sedes.

Las sucesivas Sedes que se abran en las diferentes regiones del país donde existan comunidades Indígenas que demanden estudios universitarios, serán parte integrante de la Universidad Nacional Intercultural de los pueblos Indígenas, contarán con la partida presupuestaria necesaria para su funcionamiento y con la estructura organizativa y académica dispuesta por la presente ley.

Artículo 10°.- A los efectos de la presente se consideran como regiones a las definidas por el CPRES (Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior)

Artículo 11°.- Se define como unidad académica a la oferta educativa itinerante, compuesta por los equipos docentes y los recursos materiales que se consideren necesarios, para llevar adelante carreras de licenciaturas, tecnicaturas o cursos, en el lugar donde se genere una demanda de formación y según corresponda.

Artículo 12°.- Se dispone la apertura de la primera Sede Regional de la Universidad Nacional Intercultural de los pueblos Indígenas en la localidad de Humahuaca, Provincia de Jujuy, la cual atenderá a la región NOA.

Artículo 13°.- La Sede Regional NOA se abrirá con un colegio universitario de educación media y orientación técnica, el cual tendrá la misma organización regionalizada que la universidad, debiéndose ajustar al articulado de la presente ley. A tal fin contará con unidades académicas en las mismas localidades en las que se asienten las propias de la universidad.

Financiación y Fondo Universitario.

Artículo 14°.- Los gastos que demande la aplicación de la presente ley serán atendidos con partidas de crédito que, para las Universidades Nacionales, determine el Ministerio de Educación, hasta la inclusión de la Universidad Nacional Intercultural de Pueblos Indígenas, en la ley de Presupuesto y con todo otro recurso percibido mediante:

a) Las contribuciones, subsidios y donaciones que las provincias, municipalidades y reparticiones

públicas destinen para la universidad, previa aceptación por parte de ésta;

b) las contribuciones, legados y donaciones que acepte la universidad de personas físicas y/o jurídicas privadas;

c) los derechos de explotación de patentes de invención o derechos intelectuales que pudieran corresponderle por trabajos realizados en su seno;

d) todo otro recurso lícito que le corresponda o pudiera crearse a excepción que el mismo provenga de actividades basadas en el modelo extractivista, tales como la minería a cielo abierto, la explotación de hidrocarburos mediante fractura hidráulica y la explotación agrícola de monocultivo, o cualquier otra con consecuencias, efectos e impactos probadamente negativos sobre el ambiente y las comunidades."

Artículo 15°.- La Universidad Nacional Intercultural de los pueblos Indígenas, quedará facultada a suscribir convenios destinados al financiamiento de la misma o actividades académicas, con fundaciones con objeto exclusivo, donaciones de particulares y entidades privadas sin fines de lucro, que cumplan con los requisitos del inciso d) del artículo 15° de la presente Ley.

Artículo 16°.- La Universidad Nacional Intercultural de los pueblos Indígenas constituirá un "Fondo Universitario" con el aporte de las economías que realice sobre el presupuesto que se financie con recursos de los artículos 15° y 16°. Su utilización será dispuesta por el consejo de la universidad, con preferencia para los siguientes fines:

a) Adquisición, construcción, locación, refacción o instalación de inmuebles y laboratorios;

b) material técnico, didáctico o de investigación;

c) biblioteca o publicaciones;

d) becas, viajes o intercambio de alumnos y profesores;

e) contratación de profesores, técnicos e investigadores para proyectos a término.

f) comedor universitario.

g) construcción y mantenimiento de albergues estudiantiles.

h) viáticos de docentes desde y hasta las diferentes unidades académicas. Artículo 17°.- Comuníquese al Poder Ejecutivo.-

Presença indígena no ensino superior brasileiro: possibilidades de diálogos interculturais e reflexões epistemológicas

Michele Barcelos Doebber
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil
michele.doebber@ufrgs.br

Resumen: Este artículo discute acerca de la presencia de estudiantes indígenas en las universidades brasileñas y las posibilidades de diálogo intercultural y epistemológico resultante de la misma. ¿Cómo se relacionan el conocimiento indígena con el conocimiento académico? ¿Qué relaciones se establecen con un diálogo entre diferentes racionalidades, cosmologías y procesos de aprendizaje? Estos son algunos de los temas que instigan la investigación junto con estudiantes indígenas de la Universidad Federal de Río Grande do Sul, todavía en las primeras etapas de la producción. El estudio presenta las contribuciones de Rodolfo Kusch (1999) lo que hace pensar en la forma de ser / estar y construir los conocimientos a partir de una perspectiva indígena. Sobre la base de las ideas de Santos (2007, 2008), busco comprender los nuevos movimientos que se producen en la universidad, lo que altera el ethos universitario.

Palabras clave: Educación indígena; educación superior; interculturalidad; pensamiento amerindio; reflexión epistemológica.

Resumo: O presente artigo busca discutir sobre a presença de estudantes indígenas nas universidades brasileiras e as possibilidades de diálogo intercultural e epistemológico daí decorrentes. De que forma os conhecimentos indígenas se relacionam com os conhecimentos acadêmicos? Que relações são estabelecidas tendo em vista o diálogo entre diferentes racionalidades, cosmologias, processos de aprendizagem? Essas são algumas das questões que instigam a pesquisa realizada junto com estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ainda em fase inicial de produção. O estudo apresenta contribuições de Rodolfo Kusch (1999) que provoca a pensar sobre o modo de ser/estar e construir conhecimentos na perspectiva indígena. A partir das ideias de Santos (2007; 2008), busco compreender os novos movimentos que se dão na universidade, provocando rupturas no ethos universitário.

Palavras-chaves: Educação indígena; ensino superior; interculturalidade; pensamento ameríndio; reflexão epistemológica.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista Uturunku Achachi, ISSN 0719-1294, octubre de 2014.

Fecha de recepción: 21 de julio de 2014.

Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2014.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Barcelos Doebber, Michele. 2016. "Presença indígena no ensino superior brasileiro: possibilidades de diálogos interculturais e reflexões epistemológicas", *Humanidades Populares* 10 (18), 24-36.

APA
Barcelos Doebber, M. (2016). Presença indígena no ensino superior brasileiro: possibilidades de diálogos interculturais e reflexões epistemológicas. *Humanidades Populares, 10* (18), 24-36.

Chicago
Barcelos Doebber, Michele. "Presença indígena no ensino superior brasileiro: possibilidades de diálogos interculturais e reflexões epistemológicas". *Humanidades Populares* 10, no. 18 (2016): 24-36.

MLA
Barcelos Doebber, Michele. "Presença indígena no ensino superior brasileiro: possibilidades de diálogos interculturais e reflexões epistemológicas". *Humanidades Populares* 10.18 (2016): 24-36.

Harvard
Barcelos Doebber, M. (2016) "Presença indígena no ensino superior brasileiro: possibilidades de diálogos interculturais e reflexões epistemológicas", *Humanidades Populares,* 10 (18), pp. 24-36.

Indígenas no ensino superior brasileiro

Apresença de estudantes indígenas no Ensino Superior público brasileiro é um acontecimento recente, parte das profundas mudanças nas relações dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade nacional, decorrentes do novo paradigma legal definido pela Constituição de 1988, fruto de intensa mobilização dos povos indígenas, setores de algumas igrejas e outros setores da sociedade civil[1].

A demanda por ensino superior entre os indígenas intensificou-se especialmente nas últimas duas décadas, principalmente pela instituição da categoria "professor indígena" na Carta Magna, aumentando a necessidade de formação em licenciaturas.

Conforme se verifica em Paladino (2013), o Brasil dos finais de 1990 mantinha a educação superior indígena fora de qualquer agenda de governo. Ainda na reflexão da autora, mesmo havendo estudantes pertencentes aos povos originários graduados neste período, muitos de les lideranças do movimento indígena, parecia mais urgente naquele momento resolver as questões da educação básica. A Constituição Federal de 1988 pode ser considerada um divisor de águas para povos indígenas brasileiros, pois "produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas" (Bonin, 2012: 99). A Constituição rompeu oficialmente com a política de tutela e integração, reconhecendo pela primeira vez o direito às formas de organização social dos povos originários, línguas, usos e costumes tradicionais e o direito à educação escolar bilíngue e diferenciada.

A partir daí muitas regulamentações começam a ser criadas, visando garantir o direito à educação escolar específica e diferenciada dos povos indígenas. Porém, a presença de estudantes indígenas no ensino superior é um fenômeno contemporâneo, tendo se dado inicialmente através de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e algumas instituições privadas e comunitárias, desde o início da década de 1990. O Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Governo Federal, também tem sido, desde 2004, uma importante porta de entrada para tais estudantes em instituições de ensino superior privadas, além da criação do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), criado pelo Ministério de Educação- MEC também em 2004. O PROLIND tem o objetivo de formar e titular professores indígenas em nível superior, o que proporcionou a criação de uma série de novos cursos de licenciatura intercultural em universidades públicas brasileiras. Estes se caracterizam por possuir currículos específicos que, ao mesmo tempo agregam os saberes tradicionais indígenas e dialogam com os saberes acadêmicos (Bergamaschi, 2008).

[1] Segundo Lima (2012), a população indígena no Brasil está distribuída em 230 povos, falando 180 línguas distintas, presentes em todos os estados da Federação. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Censo 2010 – revelam que a população de autodeclarados indígenas no Brasil é de 817.963, compondo aproximadamente 0,4% do número total de brasileiros.

Cerca de 110 Instituições Federais de Ensino Superior implantaram políticas de ações afirmativas dentre os anos de 2001 a 2010, por decisão de seus conselhos superiores (Doebber, 2011). Dentre elas, cerca de 50 instituições de ensino superior desenvolviam ações voltadas à política de ingresso de estudantes indígenas, por meio de vagas reservadas ou suplementares, ou ainda licenciaturas interculturais, o que em boa parte das situações garantiu o ingresso efetivo deste público nas universidades (Amaral, 2010). Em 2012 foi aprovada a Lei Federal 12.711 instituindo reserva de vagas em todas as instituições federais de educação superior para pessoas provenientes do ensino médio público, pretos, pardos e indígenas, e com comprovação de renda. Tal lei se constitui em um novo marco no que diz respeito ao acesso de populações indígenas no Ensino Superior.

As cotas para negros, indígenas e estudantes oriundos da escola pública se apresentam neste contexto como uma estratégia para ampliação imediata do acesso ao ensino superior a estes segmentos, explicitamente excluídos do ambiente acadêmico. A pauta reivindicatória e a necessidade do acesso ao ensino superior público foram se compondo, de forma diferenciada, para cada um destes segmentos.

Vale lembrar que as ações afirmativas para indígenas no Ensino Superior nascem junto das políticas afirmativas para negros, fruto de protagonismo dos movimentos sociais organizados. No Brasil, as experiências de ação afirmativa passam a explicitar seu recorte étnico-racial e se constituir acadêmica e politicamente a partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, da qual o Brasil é país signatário.

Quanto ao montante da população indígena que cursa o ensino superior, havia uma estimativa aproximada de 1.300 estudantes neste nível de ensino no ano de 2004. A partir do cumprimento de determinações do Plano Nacional de Educação e de outras diretrizes que consolidavam os direitos indígenas a uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada por parte do MEC, na criação de cursos de licenciatura intercultural e implantação da política de ações afirmativas nas universidades, estima-se, atualmente, em torno de 8.000 estudantes indígenas no ensino superior (Lima, 2012)[2].

Além da necessidade de formação de professores indígenas, a demanda por Ensino Superior se evidencia na necessidade de ter quadros formados para realizar a interlocução com a sociedade envolvente e ocupar cargos hoje ocupados por não indígenas na condução de políticas governamentais para povos indígenas, adquirindo um sentido estratégico para que possam garantir "a sobrevivência das futuras gerações e, principalmente a condução autônoma de seus destinos". Assim, está sendo "colocado a estas sociedades o desafio de aprender como lidar com saberes que não são próprios de

---

[2] A partir de 2001 as Instituições Federais de Ensino Superior brasileira vinham gradualmente implantando sistemas de reserva de vagas de cunho étnico-racial em seus processos seletivos, algumas contemplando o ingresso específico para estudantes indígenas. Em 2012 foi aprovada a Lei Federal 12.711/2012 instituindo reserva de vagas em todas as instituições federais de educação superior para pessoas provenientes do ensino médio público, pretos, pardos e indígenas, e com comprovação de renda. Tal lei se constitui em um novo marco no que diz respeito ao acesso de populações indígenas no Ensino Superior.

sua tradição – jurídicos, linguísticos, técnicos, etc. – saberes que os interpelam nas suas relações com o Estado e com as políticas de le advindas" (Bergamaschi, 2008: 3).

O ingresso de indígenas no Ensino Superior público atualmente tem se dado com maior impacto através de dois vieses de experiências: cursos específicos e diferenciados (tais como as licenciaturas interculturais) e vagas especiais ou suplementares em cursos regulares, efetivado através de ações afirmativas, tal como ocorre na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Universidade: Espaço de diálogo intercultural?

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul implantou, em 2008, o seu Programa de Ações Afirmativas para ingresso, através de reserva de vagas, de estudantes de escolas públicas, estudantes de escolas públicas autodeclarados negros e para o ingresso de dez novos estudantes indígenas a cada ano.

O ingresso indígena nesta instituição é feito através de processo seletivo específico, com avaliações diferenciadas do vestibular regular, nesse caso são aplicadas prova de língua portuguesa e de redação. As dez vagas oferecidas anualmente são criadas em cursos escolhidos pelas comunidades indígenas em acordo com a Universidade, em assembleias que ocorrem para este fim.

Nos quase sete anos da política ingressaram na UFRGS 65 estudantes indígenas, sendo eles das etnias Kaingang, Guarani e um estudante Quechua. Estes estão distribuídos em cursos da área da saúde, educação, ciências jurídicas, humanidades e ciências da terra, sendo essas as áreas prioritárias e estratégicas, de acordo com as declarações das lideranças indígenas nas assembleias.

Bergamaschi (2008), já no primeiro ano de ingresso indígena na UFRGS, evidenciava o desafio que a presença indígena coloca para a Universidade tensionando para a necessidade de uma educação que respeite as diferenças étnico-raciais e atente para perceber o quanto este momento é fecundo para o diálogo intercultural. Convivendo com os estudantes indígenas pude perceber que, talvez tanto quanto as questões materiais de apoio à permanência, as diferenças que se apresentam em relação às lógicas culturais, de construção de conhecimento, são aspectos que possuem destaque. Quando os estudantes se expressam sobre como é estar na Universidade, aparecem falas como: "a gente vai aprendendo que tem que modificar nossa linguagem, o modo que pensamos, para se fazer entender aqui" (estudante indígena do curso de Ciências Sociais); "lá na Universidade se ensina mais conhecimento, e aqui na aldeia a gente aprende sabedoria" (estudante indígena do curso de Agronomia).

No acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas como servidora da Universidade percebo que eles estabelecem outras lógicas de percurso acadêmico, diferente do comumente "esperado" pela instituição. Alguns seguem o curso realizando todas as disciplinas, sequencialmente; outros escolhem parar por um ou mais semestres

para retornar aos seus locais de origem e voltam à Universidade em um momento posterior; outros desistem logo no início; outros desistem após diversas tentativas com inúmeras reprovações; outros ainda concluem o curso em tempo mínimo. São trajetórias não lineares, diversificadas, que demonstram não haver um único modo de ser aluno indígena na universidade, e que encontram diferentes estratégias e formas de resistência para estar e permanecer neste espaço.

Neste estudo, ainda em fase inicial de elaboração, tenho percebido a importância de colaborar tanto para se estabelecer um profícuo debate sobre a pluralidade de formas de pensar, de expressar-se, de produzir saber, tendo como foco a presença indígena no ensino superior, quanto para questionar o cânone epistemológico que se pretende monolítico e o caráter universal de certas verdades e de certos pontos de partida que temos nutrido no campo pedagógico. A presença indígena na universidade tem permitido refletir sobre a dimensão coletiva da política afirmativa indígena e o reconhecimento dos estudantes indígenas universitários como sujeitos de pertencimentos culturais e políticos coletivos e não meramente individuais. Além disso, refletir sobre as intencionalidades na apropriação e produção de conhecimentos por estes sujeitos individuais e coletivos e os diálogos e conflitos epistêmicos daí decorrentes (Amaral, 2010).

Nesse sentido, Lima e Barroso-Hoffmann (2007) contextualizam e defendem que:

> As políticas de ação afirmativa [...] enfrentam hoje o desafio de conhecer o mundo específico da educação escolar indígena. Precisam adequar-se mais amplamente às especificidades da situação indígena, criando mecanismos de acesso à universidade que não reproduzam pura e simplesmente as alternativas para o contexto das populações afrodescendentes, levando em consideração a necessidade de instituir políticas voltadas para povos, isto é, capazes de beneficiar, mais do que indivíduos (ainda que por meio deles), coletividades que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas (p. 13).

No campo dos estudos que debatem a presença indígena no ensino superior e a necessidade da promoção de espaços de diálogo intercultural, Paladino (2012) comenta que algumas pesquisas revelam haver uma forte demanda no sentido de que os conhecimentos indígenas sejam incorporados aos conteúdos curriculares da universidade. Tal reivindicação aponta para a necessidade do diálogo intercultural em uma instituição que se constitui historicamente pelo monólogo cultural, alicerçada em uma única matriz de conhecimento. Quer desestabilizar a pretensa universalidade dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas. A perspectiva intercultural permite que a educação aconteça através do reconhecimento do outro, enfrentando os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos (Candau, 2008).

A interculturalidade, para Canclini (2009), "remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. [...] implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos"

(p. 17). Pensar em ter presente na universidade a diversidade de conhecimentos, lógicas de pensamento, cosmologias, é tornar mais complexo o espectro. Canclini (2009) propõe considerar a interculturalidade como patrimônio, especialmente quando se trata do acúmulo dos povos indígenas que possuem a vantagem de "conhecer pelo menos duas línguas, articular recursos tradicionais e modernos, combinar o trabalho pago com o comunitário, a reciprocidade com a concorrência mercantil" (p. 69).

Nesse mesmo sentido, Santos (2007) propõe um procedimento de tradução, o qual consiste em "traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem 'canibalização', sem homogeneização" (p. 39), procurando criar entendimento entre os saberes sem destruir a diversidade que os constitui.

A presença e a trajetória dos estudantes indígenas no ambiente universitário, por si, não expressam a possibilidade e a existência de uma universidade plural, intercultural e democrática no sentido do acesso e da compreensão às diferentes lógicas e epistemologias. Tampouco, o acadêmico indígena não será intelectual de seu povo só por estar na universidade, como ressalta Paulino (2008), ao afirmar que os povos originários já formaram seus intelectuais orgânicos sem a universidade.

Lima e Barroso-Hoffmann (2007), ao discutirem o ensino superior indígena, apontam que:

> Ao incluir os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas histórica e culturalmente diferenciadas. As universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se com a presença indígena, vivificando-se e ampliando-se, na construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica em que não bastará mais a repetição ampliada dos paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo (p.17).

Assim, a trajetória percorrida pelo movimento indígena na luta por uma escola indígena intercultural e bilíngue, que respeite as especificidades socioculturais, linguísticas, cosmológicas e territoriais que cada grupo étnico historicamente apresenta, já preconizada na Constituição de 1988, também precisa ganhar espaço e ser afirmada no Ensino Superior.

Lógica indígena e lógica acadêmica: Diálogo possível?

De que forma os conhecimentos indígenas se relacionam com os conhecimentos acadêmicos? Que relações são estabelecidas tendo em vista o diálogo entre diferentes racionalidades, cosmologias, processos de aprendizagens? Essas são algumas das questões que tem impulsionado a pesquisa desenvolvida no campo da educação, tendo como

inspiração ideias de pensadores como Rodolfo Kusch, Boaventura de Souza Santos e uma série de outros autores brasileiros que refletem mais especialmente sobre a presença indígena no ensino superior.

Amaral (2010) aponta como fundamental no entendimento das políticas afirmativas dos povos indígenas o "reconhecimento e a compreensão da existência de racionalidades diferentes, emanadas e elaboradas por esses sujeitos ao longo de sua constituição étnica e histórica" (p. 172). Bonin (2012), nesse sentido, afirma, citando Fernandes (1989) e Melià (1979), que "os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam a pessoa, a família, a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva". A aprendizagem é um processo permanente que ocorre ao longo de toda vida, sendo "viva e exemplar: aprende-se pela participação na vida, observando e agindo. [...] o fundamento da educação indígena é a tradição e a memória coletiva atualizada nas palavras dos mais velhos" (BONIN, 2012: 36). Assim, vemos que a educação tradicional indígena envolve uma série de elementos que precisam ser levados em conta ao pensar na presença indígena no ensino superior. Como destacam Kurroschi e Bergamaschi (2013: 115), "percebemos que na universidade ainda há pouco espaço para compreender e admitir outras relações com o tempo, como de alguns estudantes indígenas, que trazem a marca da sua cultura, em que a vivência temporal se dá em consonância com as pulsações da vida".

Santos (2008) lembra que o conhecimento universitário foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar. Este tem sido construído como um conhecimento homogêneo e organizado de forma hierárquica, estabelecendo uma distinção absoluta entre conhecimento científico e outros conhecimentos. Seu processo de produção se dá relativamente descontextualizado do cotidiano da sociedade. Kusch (1999), ao falar do conhecimento do ponto de vista ocidental, refere que este parece ter "quatro etapas: primeiro, uma realidade que se dá fora do sujeito; segundo, o conhecimento dessa realidade; terceiro, um saber que resulta da administração dos conhecimentos ou ciência; quarto, uma ação que volta sobre a realidade para modificá-la" (p. 277-278)[3]. Seriam quatro momentos que denotam a ideia de que tudo ocorre fora de nós e que sempre encontramos a solução dos nossos problemas no mundo exterior.

Kusch nos provoca a refletir sobre a forma do pensar indígena, pois este "não parece seguir a cadeia, para nós habitual, que vai da realidade, passa pelo conhecimento, se acumula no saber, e retorna sobre a realidade" (1999: 307). Inspirados nesse autor, o que nos cabe perguntar então é: em que consiste seu saber e de onde provém?

Kusch (1999), ao falar sobre o ser/estar ameríndio, explica que o saber do indígena se relaciona com um saber para viver. Não discrimina o saber separado de sua vida, pois gira em torno desde mesmo viver. Assim, "o registro que o indígena faz da realidade é a afecção que esta exerce sobre ele, antes que a simples conotação perceptiva" (p. 280). Kusch explica que, enquanto o ser ocidental utiliza as funções mentais, invocando a razão,

[3] Os trechos utilizados da obra do autor Rodolfo Kusch foram traduzidos pela própria autora.

para resolver seus problemas da vida cotidiana, escamoteando as emoções, o indígena teria soluções rituais frente às manifestações extremas de sua vida emocional que o mundo ocidental desconhece.

O pensamento ameríndio funda-se muito fortemente na afetividade, na adesão emocional. Segundo Kusch (1999), a afetividade condiciona uma visão global do mundo e, por outro lado, a inteligência, cerne do saber ocidental, condiciona uma visão analítica do mesmo. No pensar indígena predomina uma atitude contemplativa e de espera frente ao mundo, mas também de resistência, a seu modo. É um pensamento que considera o mundo em sua totalidade, que elabora uma visão orgânica da realidade.

O autor explica que o saber ocidental e da cidade parece estar regido por um princípio de causalidade, que deseja que tudo seja explicável e nada ocorra fora da consciência, regido por um solucionismo intelectual e ativo, pelo critério analítico, quantitativo e causal, respaldado por sua vez pela urgência de um fazer constante. Já o saber indígena não é um saber do por que ou das causas, mas do como ou modalidades. Não se centra tanto no efeito, mas no modo como se faz. "O modo que se faz [...] indica um predomínio do sentir emocional sobre o ver mesmo, de tal modo que vê para sentir, já que é a emoção que dá a tônica para seguir em frente na realidade" (p. 280). À margem da causa, o saber se dá em um plano menos consciente. O indígena toma a realidade não como algo estável, mas em constante movimento, cheia de aconteceres, "como um organismo cujo equilíbrio interno depende pessoalmente de cada um" (p. 332). É um saber que exige o compromisso do sujeito que o manipula. "No pensamento indígena existe uma estreita relação entre saber e rito" (p. 317-318) e, nesse sentido, o conhecimento se relaciona com criar, multiplicar, deixar acontecer, em suma, um saber para viver. Kusch diz que na filosofia indígena "*el mundo es así*". Nessa perspectiva o mundo é visto como um puro acontecer.

Tais reflexões trazem aportes para a compreensão de um pensamento indígena que conjuga a emoção e a razão nos processos de aprendizagem, considerando uma combinação de sujeito e objeto, o sujeito total, não fragmentado, que vê e que sente, muito presente na fala dos estudantes, evidenciando a importância das relações afetivas, de proximidade e confiança.

Santos (2007), em suas discussões sobre a universidade do século XXI, observa que vem ocorrendo algumas fissuras no ethos universitário que apontam para a emergência de um outro modelo de conhecimento universitário, o que ele denomina de conhecimento pluriversitário. Os dois modelos de conhecimento coexistiriam no interior da universidade.

O conhecimento pluriversitário é um conhecimento mais contextualizado, que tem como princípio de sua produção a aplicação que lhe pode ser dada. É um conhecimento que parte da relação entre "pesquisadores e utilizadores", e seus resultados são compartilhados. "É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica" (Santos, 2008, p. 41). Vejo que um grande desafio

das universidades ao receber estudantes indígenas é reconhecer suas racionalidades próprias, a geocultura em que estão inseridos, e que tais sujeitos provém de sociedades repletas de conhecimentos, permitindo-se a confrontação e a abertura para a construção de interconhecimentos, potencializando a presença indígena na universidade.

O mesmo autor, ao refletir sobre o conhecimento acadêmico e a relação deste com a sociedade como um todo, afirma: "não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimentos. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas" (2007: 20). Nesse sentido fala da urgência de se fazer uma reflexão epistemológica, haja vista que cada vez fica mais claro, especialmente a partir dos países do sul, que "a compreensão do mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental do mundo" (p. 20). Santos identifica também que o modo em que a ciência moderna produz conhecimentos baseia-se em uma razão metonímica que reduz a diversidade de experiências e visões de mundo ao uno, as homogeneíza, deixando de fora uma gama de outras experiências. Santos explica que "muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não-existente" (2007, p. 28). Assim, essa gama de experiências desconsideradas pela "ciência" vão tornando-se ausentes, ou seja, inexistentes.

Na medida em que estudantes indígenas (e com eles estudantes negros, quilombolas, pobres etc) começam a ocupar o espaço universitário – em cursos em que jamais se concebia a presença da diferença seja ela qual fosse (étnico-racial, cultural, social), trazem com eles a potencialidade do questionamento, a possibilidade de apresentar outras narrativas, outras formas de resolver as questões da vida, de estar no mundo, outros pontos de vista da história não considerados na academia. Nesse sentido, a presença de tais sujeitos no ensino superior poderia estar contribuindo para a formação de um campo fértil no estabelecimento de uma Sociologia das Ausências, como proposto por Boaventura. Para o autor, "a Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo" (2007, p. 28-29).

Ao encontro desse entendimento, o autor propõe uma revolução epistemológica na universidade através da ecologia de saberes, que consistiria na promoção de diálogos entre os saberes que a universidade produz e os saberes populares, tradicionais, aqueles provindos de culturas não ocidentais (tais como os saberes indígenas). Esse diálogo, através de um conjunto de práticas, promoveria uma "nova convivência ativa de saberes" (2008: 70) no entendimento de que todos eles podem enriquecer nesse diálogo. Nesse sentido, Santos induz a pensar que esta nova postura pode vir a converter a universidade em um "espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser na posição de aprendizes" (2008: 70).

Segundo Daniel Mato[4]:

> São poucas as IES da América Latina que incorporam os saberes, línguas, propostas e modalidades de aprendizagem desses povos em seus planos de estudo, e que contribuem deliberadamente para a valorização da diversidade cultural, a promoção de relações interculturais equitativas e de formas de cidadania que garantam a igualdade de oportunidades (chamo isto de "cidadania com igualdade"). A tarefa de "interculturalizar toda a educação superior", de fazê-la verdadeiramente "universalista" e não monocultural, subalternamente seguidora do legado europeu moderno e igualmente articulada ao mercado global, ainda segue pendente. (Mato, 2011: 68).

Nesse sentido apontado por Daniel Mato, de interculturalizar a educação superior, algumas instituições federais de ensino superior do Brasil já possuem experiências concretas de propostas educativas que dialogam com a diversidade do seu corpo discente, buscando superar o modelo de conhecimento acadêmico hegemônico. Dentre elas destaco, por exemplo, a Universidade de Brasília, que desenvolve o Saberes: a integração Projeto Encontro de *dos ofícios e das artes tradicionais no universo acadêmico*. O projeto busca promover diálogos sistemáticos entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas, afrobrasileiros, populares e de outras comunidades tradicionais, através de uma perspectiva pedagógica que integra o pensar, o sentir e o fazer, tendo presente no ensino superior como docentes os mestres e mestras de saberes tradicionais em todas as áreas do conhecimento (artes, tecnologia, saúde, psicologia, cuidado com o meio ambiente, cosmologia, espiritualidade)[5].

Tal projeto traz a tona saberes comumente desconsiderados na academia e os legitima, indo ao encontro da proposta de Santos de utilizar a Sociologia das Ausências para inverter a situação atual que temos nas universidades. Para o autor “temos de fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem mas são invisíveis e não-críveis estejam disponíveis” (Santos, 2007, p. 32).

A alternativa apresentada por Santos (2007) é de substituir as monoculturas pelas ecologias, criando a possibilidade de que as experiências ausentes se tornem presentes. Substituir a monocultura do saber e do rigor, do tempo linear, da naturalização das diferenças que ocultam hierarquias, da escala dominante e do produtivismo capitalista pela ecologia dos saberes, das temporalidades, do reconhecimento, da transescala e das produtividades. Junto disso, no ambiente acadêmico, podemos pensar que a presença de estudantes indígenas, e com ela os sinais que apresenta de abertura para um diálogo intercultural no interior das universidades, provocando tensões e rupturas, pode se constituir como potência que compõe uma Sociologia das Emergências (Santos, 2007).

---

[4] Este trecho citado da obra de Daniel Mato foi traduzido pela própria autora.

[5] Consulta realizada em http://www2.cultura.gov.br/site/2010/11/19/encontro-de-saberes-13/, em fevereiro de 2014.

Os elementos trazidos neste artigo convocam aos fazedores de políticas afirmativas (gestores, professores, técnicos) a um conhecimento mais aberto, mais complexo, ou o que poderíamos chamar, a uma razão sensível. Convoca para que se perceba com um olhar generoso, "que respeita as coisas como são, e que tenta aprender qual pode ser sua lógica interna" (Maffessoli, 2005: 10). Também o que acontece, o que está nascendo, a vida nova que vem pulsando na universidade a partir da presença indígena e, com ela, a presença negra, de periferia, sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento e que, na medida em que se democratiza o acesso ao ensino superior, adentram esse espaço trazendo suas experiências, "demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias" (Gomes, 2012: 99). Questionam nossos fazeres pedagógicos, nossos currículos colonizados e colonizadores, instalando um conflito necessário para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para a construção de uma nova experiência pedagógica, quiçá, mais emancipatória. Como bem diz Kusch, não se trata de negar a filosofia ocidental, mas sim de buscar uma forma de pensar, uma forma de fazer ciência, de ensinar e aprender, mais próxima a nossa vida.

Referencias

Amaral, W. R. (2010). *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. (Dissertação de doutorado não publicada). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Paraná, Curitiba.

Bergamaschi, M. A. (2008). Ensino Superior Indígena: estudantes Kaingang e Guarani na UFRGS. In *III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*. Porto Alegre, UFRGS/FACED.

Bonin, I. T. (2012). Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: Bergamaschi, M. A. et al (Orgs.) *Povos indígenas e educação*. Porto Alegre: Mediação.

Doebber, M. B. (2011). *Reconhecer-se diferentes é a condição de entrada – Tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS*. (Dissertação de mestrado inédito). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Ferrao-Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 37 (13).

Garcia-Canclini, N. (2009): *Diferentes, desiguais e desconectados: mapa da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 1 (12).

Kusch, R. (1999). *Obras Completas, Tomo II. El pensamento indígena y popular em América*. Santa Fé: Editorial Fundación Ross.

Kurroschi, A. R. y Bergamaschi, M. A. (2013): Estudantes indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In: Rosado, R. M. et al (Orgs.). *Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas*. Porto Alegre: Gráfica Hartmann.

Lima, A. C. (2012). Povos indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam?. Opinião, 5. Rio de Janeiro.

Lima, A. C. y Barroso-Hoffmann, M. (2007). Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED.

Maffesoli, M. (2005). *No fundo das aparências*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mato, D. (2011). Universidades Indígenas de América Latina: Logros, problemas y Desafíos. *Revista Andaluz de Antropología*, 1, 63-85. Consultado em: http://www.revistaandaluzadeantropologia.org/uploads/raa/n1/dmato.pdf, em julho de 2014.

Paladino, M. (2013). Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: M. A. Bergamaschi et al (Orgs.). *Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre- RS, Ed. UFRGS.

Paladino, M. (2012). Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Revista Práxis Educativa* (7).

Paulino, M. M. (2008). Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná. (Dissertação de mestrado inédito). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.

CESDER y la UCIRED como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México

Sergio Enrique Hernández Loeza
Maestro en Ciencias Sociales con Especialidad en Desarrollo Municipal
Doctorando en Estudios Latinoamericanos
Universidad Nacional Autónoma de México
México
ergo04@gmail.com

Resumen: En el presente texto se relata la experiencia de dos Instituciones de Educación Superior (IES) que surgieron como parte de un proceso de lectura y compromiso con la realidad y la identificación de la educación como ámbito privilegiado para transformar las condiciones de vida adversas de las personas. Se trata de los casos del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CEDER) y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIERD), desde los cuales se ha venido desarrollando una experiencia educativa de larga data fundamentada en la lectura crítica del contexto y vinculada a la práctica transformadora de las desigualdades, con el fin de crear comunidades de aprendizaje a través de las que se construyen sujetos que sienten, piensan, nombran y se constituyen como rebeldes.

Palabras clave: Estructura; colonialidad; sujetos.

Resumo: Neste presente texto se relata a experiência de duas instituições de educação superior (IES) que sugeriam como parte de um processo de leitura e compromisso com a realidade e a identificação da educação como âmbito privilegiado para transformar as condições de vida adversas das pessoas. É dos casos do centro de estudos para o desenvolvimento rural (CEDER) e as universidades campestres índias em rede (UCIENRD), desde os quais tem vir desenvolvendo uma experiência educativa de longa data fundamentada na leitura critica do contexto e vinculada na pratica transformadora das desigualdades com o fim de criar comunidades de aprendizagem a traves das que se são sujeitos que sentem, pensam, chamam e são como rebeldes. Palavras-chave: IES, estrutura triangular da colonialidade, sujeitos da digna raiva, CESDER, UCIRED.

Palavras-chaves: Estructura; colonialidad; sujeitos.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista Uturunku Achachi, ISSN 0719-1294, octubre de 2014.

Fecha de recepción: 26 de agosto de 2014.

Fecha de aceptación: 16 de septiembre de 2014.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Hernández Loeza, Sergio Enrique. 2016. "CESDER y la UCIRED como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México", *Humanidades Populares* 10 (18), 37-58.

APA
Hernández Loeza, S. E. (2016). CESDER y la UCIRED como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México. *Humanidades Populares, 10* (18), 37-58.

Chicago
Hernández Loeza, Sergio Enrique. "CESDER y la UCIRED como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México". *Humanidades Populares* 10, no. 18 (2016): 37-58.

MLA
Hernández Loeza, Sergio Enrique. "CESDER y la UCIRED como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México". *Humanidades Populares* 10.18 (2016): 37-58.

Harvard
Hernández Loeza, S. E. (2016) "CESDER y la UCIRED como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México", *Humanidades Populares,* 10 (18), pp. 37-58.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son producto de la modernidad europea, desde donde a partir de la parcelación del conocimiento se crean saberes especializados, científicos, que dejan fuera otras formas de conocer. Estas instituciones funcionan desde y reproducen la "estructura triangular de la colonialidad", que incluye la colonialidad del ser, del poder y del saber (Castro Gómez, 2007), que categoriza como inadecuadas e indeseables ciertas regiones, conocimientos y formas de ser.

Ruth Moya identifica que las universidades coloniales y las colonialistas tienen principios similares en su funcionamiento. Las universidades colonialistas son aquellas que se crearon durante la época de la expansión colonial europea, para las cuales Moya señala que no es casualidad que se hayan formado en centros con alta densidad de población nativa y se haya incorporado a la nobleza indígena dentro de ellas, así como estudiado sus idiomas. Ante estas circunstancias, la autora identifica que el rol "…de la universidad colonial era el de perfeccionar los mecanismos de mediación con la población indígena llana, para el control de la fuerza de trabajo y para la mejor y más ágil captación de tributos. Por supuesto, esta nobleza era objeto de privilegios que implicaban el "blanqueamiento" indígena, como lo ilustran las pinturas coloniales" (Moya, 2012: 56). Ahora bien, para el caso de las universidades contemporáneas colonialistas, Moya señala que las viejas prácticas discriminatorias y racistas no han sido erradicadas, pues se plantea que deben servir para "superar el atraso" e "incorporar" a los diferentes en el modo de vida y pensamiento occidental, negando de facto las posibilidades de ingreso a la educación universitaria a grupos culturalmente lejanos a lo urbano-mestizo (Moya, 2012: 59-66).

Tenemos entonces un escenario donde la educación superior está restringida a ciertos sectores de la población debido a su carácter homogeneizante bajo un modelo basado en los principios epistemológicos y de vida de occidente, negando así la existencia de diversos grupos sociales. Ante esta situación, a partir de la segunda mitad del Siglo XX, y particularmente desde las década de 1960 y 1970, comienza a gestarse un fuerte movimiento indígena en América Latina[1], mismo que va a cuestionar el carácter colonialista de la educación: "… en términos generales, y guardando las distancias entre país y país, podría decirse que el movimiento indígena pudo comprender plenamente que la escuela contribuyó a desarmar los procesos de resistencia indígena y que fue un elemento de asimilación y aculturación" (Moya, 2012: 68).

[1] Yvon Le Bot identifica tres etapas del surgimiento del movimiento indígena latinoamericano: 1°.- durante la década de los sesenta y primera mitad de los setenta con la formación de las primeras organizaciones indígenas de largo alcance; 2° de la segunda mitad de los setenta a 1992 en donde se da la consolidación de las organizaciones, dándose la aparición pública y visible de sus demandas; 3° en los años noventa, cuando se da el salto hacia la esfera política, ya sea compitiendo por escaños políticos o a través de propuestas autonómicas como la del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México (Le Bot, 2013: 40-44).

Así es que surgen demandas y propuestas de reformulación de las formas de llevar a cabo la educación, en primera instancia dirigidas a los niveles básicos, pero que han tenido su repercusión hacia el nivel superior. Surgen entonces propuestas de educación propia desde pueblos indígenas en diferentes latitudes de América Latina. En este contexto, por ejemplo, Bruno Baronnet realiza un recorrido por los antecedes de la educación propia zapatista y señala que las "… experiencias autogestivas previas de educación comunitaria e indígena que han surgido en las últimas décadas en el continente latinoamericano han ocurrido al margen y en reacción a las políticas indigenistas y represivas de los gobiernos centrales" (Baronet, 2009: 56). En este sentido, se observa la emergencia de propuestas elaboradas desde abajo para contrarrestar la política colonialista de los Estados-nación a través del sistema educativo formal. Así, se comienza a hacer uso de diversos conceptos para referirse a la educación propia, tales como la etnoeducación en Colombia o la educación intercultural en Ecuador. No obstante, a pesar de que países como los antes señalados la enunciación de estos conceptos se dio inicialmente desde los movimientos indígenas en la búsqueda de formas propias de educación, en los últimos años se ha dado una apropiación de los conceptos por parte del Estado vaciándolos de su contenido político (Cerda, 2007).

En el caso particular de la educación superior el proceso de creación de instituciones propias, que buscan trascender la "estructura triangular de la colonialidad" es diversa, pero podemos ubicar un auge mayor de IES de y para pueblos indígenas (en algunos casos denominados Instituciones Interculturales de Educación Superior) a partir de la década de 1990, aunque los antecedentes de su formación se encuentran desde la emergencia del movimiento indígena contemporáneo. En este sentido, existe una gran diversidad de IES, algunas creadas desde el movimiento y los pueblos indígenas, otras de los gobiernos nacionales, otras más desde organizaciones de la sociedad civil, pero lo que tienen en común es la búsqueda de formas de llevar a cabo educación superior que superen la colonialidad del saber y se abran a atender necesidades y anhelos particulares de poblaciones que históricamente habían sido relegadas y subalternizadas, tales como los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes.

Respecto experiencias de este tipo de IES (y programas dentro de IES convencionales) podemos encontrar en la actualidad una serie de publicaciones que dan cuenta de sus caminos, afinidades, divergencias, retos y perspectivas, entre las cuales destacan los libros coordinados por Daniel Mato desde el "Proyecto

Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina" de la UNESCO-IESALC (Mato, 2008, 2009a, 2009b y 2012). En el caso particular del presente artículo me centraré en la experiencia de dos IES mexicanas que surgen desde organizaciones de la sociedad civil (con un origen común) y que no se denominan a sí mismas como interculturales, pero que en su caminar han buscado responder al contexto local, partiendo del reconocimiento de la necesidad de trabajar desde y con las personas con el fin de propiciar una práctica transformadora de las desigualdades sociales y la construcción de sujetos rebeldes. Las IES en cuestión son el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural

(CESDER) y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED), ubicadas ambas en la entrada a la Sierra Norte de Puebla. La construcción del presente texto se basa en mi experiencia de colaboración con estas instituciones, principalmente con la UCIRED[2], y la revisión de la bibliografía existente sobre ellas.

Antes de hablar sobre la experiencia de estas dos IES, es importante resaltar que detrás de esta discusión se encuentra también el del papel de la educación superior bajo el sistema político económico dominante: "uno de los objetivos de la estrategia neoliberal es, sin duda, educar a las elites en sus instituciones privadas y adiestrar para el trabajo manual a las masas portadoras de la fuerza de trabajo con las características que requiere el capital: barata, saludable, y preparada de manera tan elemental que no sea capaz de cuestionar su situación subordinada, e incluso acepte como natural la dominación social del capital" (Ornelas, 2007: 21). En este sentido, tanto el CESDER como la UCIRED parten de una lectura de la realidad que asume una lucha diaria y frontal para agrietar el capitalismo (Holloway, 2011) y las estructuras de pensamiento y practica que lo sustentan.

La lucha contra la "agricultura de la pobreza": CESDER

Hablar del CESDER implica necesariamente referir a Gabriel Salom (1937-2011). Él fue un lasallista que desde muy joven identificó su vocación de caminante y promotor de procesos de reflexión acerca de las situaciones de desigualdad para producir cambios mediante la puesta en práctica de una educación humanista y crítica. Sus experiencias de vida lo llevaron a "… Cuba a terminar de estudiar y trabajar en las escuelas lasallistas cubanas" (Salom, 2009a: 77). A lo largo de su vida estuvo en diferentes lugares: el

Benavente de Puebla; en Tapachula; en Córdoba, Tepeyahualco y Tantoyuca (Veracruz); y en Tehuacán, San Miguel Tzinacapan, Yahuitlalpan y Capohlihtic (Puebla). En cada uno de estos lugares promovió procesos organizativos a través de la práctica educativa, lo cual le llevó a ser acusado de "guerrillero" en diferentes ocasiones y tener que dejar sus lugares de residencia (Salom, 2009a), pero nunca dejó su ideal de luchar para transformar la realidad.

Resulta de particular interés en este caso las experiencias vividas en sus tres últimos lugares de residencia: San Miguel Tzinacapan, Yahuitlalpan y Capohlihtic. En San Miguel Tzinacapan llegó a colaborar a finales de la década de 1970 en un proceso que se había iniciado"… desde 1973 por el equipo PRADE A. C. (Proyecto de Animación y Desarrollo, Asociación Civil), y cuyo mérito ha sido adaptarse a los cambios a través del tiempo, manteniendo firme su compromiso de brindar una educación respetuosa de la identidad social y cultural de sus jóvenes alumnos" (Morales, 2012: 19). En 1979 la comunidad le pidió

[2] Dicha colaboración inició a partir de que tuve la oportunidad de conocer a algunos integrantes de la UCIRED desde 2004, pero particularmente a través del cursado del Diplomado en Mediación Pedagógica para la interculturalidad que la UCIRED dio como parte del Consorcio Intercultural (2011), así como mi participación en la coordinación conjunta en 2012 del Seminario Internacional Educación Intercultural a Nivel Superior, el cual dio como resultado la publicación de un libro (Hernández Loeza et al., 2013), y la colaboración en algunas actividades de la maestría en Pedagogía del Sujeto que oferta la UCIRED.

que hiciera las gestiones para abrir una Telesecundaria, y desde entonces él trabajó en la educación pública (Salom, 2009a: 80). Su idea fue construir una "'escuela granja integrada', con apoyo del Sistema Alimentario Mexicano y del gobierno del estado" (Salom, 2009a: 80). La Telesecundaria en cuestión es Tetsijtsilin, institución que sigue funcionando hasta la actualidad bajo los principios de la enseñanza activa, la educación popular y la valoración de la lengua y cultura masehual; y que basa su trabajo en la flexibilidad del currículo, el aprendizaje situado y la construcción de comunidades de práctica (Ver Morales, 2012).

En 1982, Salom se dirigió a Yahuitlalpan, donde empezó a trabajar en la Telesecundaria, implementando un modelo similar al iniciado en San Miguel Tzinacapan. Para 1984, se le unieron Irma Estela Aguirre, Benjamín Berlanga y Ulises Márquez, constituyéndose el núcleo de trabajo del CESDER. Junto con Irma, Benjamín y Ulises, Gabriel recuerda que "… habíamos hecho nuestro propio programa de estudios y trabajábamos las actividades productivas, pero no nos convencía del todo y un buen día nos decidimos: reunimos a todos los alumnos y organizados por grados les pedimos que discutieran e hicieran una lista de todas las cosas que ellos necesitaban saber para sobrevivir, para resolver sus problemas, para mejorar sus condiciones de vida y las de su familia", surgiendo así el modelo de las Telesecundaria Vinculadas a la Comunidad (TVC) (ver Pieck, Messina y Colectivo Docente, 2008 y Messina, 2012), que de cierta manera había sido esbozado en la experiencia de San Miguel Tzinacapan. A partir del trabajo en Yahuitlalpan le dieron a Gabriel "… la supervisión de la Zona 016 de telesecundarias estatales, con cinco escuelas: Oxpantla, Tlamanca, Ixtactenango, Acaxiloco y Tateno" (Salom, 2009a: 83). En 1985 los integrantes del CESDER decidieron constituirse legalmente para lo cual Se registraron como Promoción y Desarrollo Social, A.C. (PRODES).

Así tenemos que el CESDER inició sus actividades en 1982 a partir del trabajo con las Telesecundarias y adquirió su figura legal en 1985 con el nombre de PRODES. Desde entonces, el CESDER-PRODES ha impulsado "… en la Sierra Norte del estado de Puebla una serie de proyectos y programas de trabajo tanto educativos como de promoción del desarrollo, junto con productores, familias, comunidades y organizaciones sociales de los municipios de Zautla e Ixtacamaxtitlán" (CGEIB, 2007:173). Su misión es: "Formar y consolidar sujetos sociales para que sean capaces de transformar su realidad con proyectos de vida buena", mientras que su visión se refiere a: "Lograr una vida buena y digna en comunidades rurales pobres, contando con la voluntad y acción colectiva de las comunidades campesinas e indígenas y la participación social" (CESDER-PRODES, 2013: 5).

El trabajo se desarrolla a través de dos programas: Programa de Formación de Recursos Humanos y Programa de Desarrollo Regional. En el primero se incluyen todos los procesos educativos (formales y no formales), mientras que el segundo comprende cuatro áreas: 1) Producción alimentaria; 2) Impulso de nuevos comportamientos económicos; 3) Ciudadanía y Organización Comunitaria; y, 4) Bienestar familiar y comunitario (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008: 48-50). Al ser una organización de la sociedad civil, el financiamiento del CESDER depende de la búsqueda de fuentes de recursos diversas, lo

que genera cierta inestabilidad: "A pesar de los esfuerzos cotidianos de muchas personas por lograr una pequeña estabilidad y de la colaboración de particulares; empresarios, fundaciones nacionales y extranjeras, del gobierno estatal y federal, y del trabajo voluntario de muchas personas, incluyendo la valiosa aportación de comunidades campesinas y jóvenes que participan en programas de la institución, la seguridad de un financiamiento estable para el cumplimento de su ambicioso plan es siempre una situación de incertidumbre" (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008: 51).

Ahora bien, en el camino de consolidación del Programa de Formación de Recursos Humanos cayeron en la cuenta de que los egresados de las Telesecundarias no tenían opciones para continuar estudiando, en el CESDER decidieron abrir un bachillerato que funcionó de 1986 al 2000 y en el que la intención fue formar a jóvenes como promotores de desarrollo con una perspectiva ética que "… impulsó una economía solidaria, con un enfoque educativo que va más allá de la simple formación técnica para la inserción laboral" (Gómez, 2011: 45). En este sentido, el Bachillerato "…buscaba la constitución de 'sujetos sociales' ca¬paces de promover proyectos de 'vida buena', y se concebía a la educación rural como un proyecto de defensa del grupo social, que debía ser de utilidad inmediata para los individuos, para sus familias y para la comunidad" (Gómez, 2011: 45).

Entre 1986 y 1987 adquirieron el rancho Capohlihtic y la Cañada (Salom, 2009a: 84). En Capohlihtic se construyó un albergue para los estudiantes y un centro de capacitación para profesores, mismos que funcionan hasta la actualidad. En la Cañada se constituyó un campo de experimentación y difusión agropecuaria. Para 1987, Benjamín Berlanga "… planteó: ¿por qué no una licenciatura en el campo, para campesinos?" (Salom, 2009a: 84). Fue así que, a partir de la experiencia acumulada a lo largo de los años de trabajo en educación media, se planteó la incursión en la educación superior.

Este nuevo camino partió de un análisis del contexto local en el que se ubicaba la experiencia, a la cual el equipo de trabajo constituido, a través de la palabra de Benjamín Berlanga denominó como de "agricultura de la pobreza", es decir, aquella que genera una producción para la infrasubsistencia debido a que se realiza en condiciones climáticas desfavorables (Berlanga, 1990). Ante este reconocimiento, el grupo impulsor del CESDER identificó como características definitorias de las zonas de extrema pobreza el que "… paralelamente a la subordinación de la fuerza de trabajo, el producto y los procesos sociales campesinos a la lógica de acumulación y valoración del capital, se da una relación e interacción entre el campesino y la naturaleza signada y determinada por el bajo potencial productivo de los ecosistemas en cuestión" (Berlanga, 1990: 7). Luego entonces, la población que potencialmente ingresaría a la licenciatura que se pretendía crear vivía en una situación de explotación y dependencia originada en las condiciones de "agricultura de la pobreza" antes esbozada, por lo que la estrategia educativa a desarrollar debería responder al reto de superar esa situación: "Es aquí donde el problema del desarrollo deviene en 'opción clasista' (retomando el lenguaje marxista), es decir, en el proyecto de un grupo social, los campesinos, que construyen y definen sus opciones de bienestar y felicidad como opción frente al resto de la sociedad. De lo que se trata, pues,

es de la lucha de los campesinos por el control social sobre sus vidas, sobre sus procesos productivos, sobre las formas de apropiarse la naturaleza, y sobre sus formas de vincularse con el resto de la sociedad" (Berlanga, 1990: 18).

A partir del diagnóstico anterior se identifica que la "agricultura de la pobreza" se deriva de una situación estructural propia del capitalismo, por lo que la opción para revertirla es la autosubsistencia como estrategia de desarrollo rural, mismo que:

> … se organiza a partir de los sujetos del desarrollo como generadores de un reconocimiento de las formas específicas de subordinación de su trabajo y su producto a la lógica de la acumulación del capital para, a partir de allí, avanzar en una definición de una relación con la naturaleza que permita potenciar los recursos disponibles de la USC en función de la autosubsistencia, y para avanzar en la construcción y consolidación de formas diversas y múltiples de organización que permitan un aprovechamiento colectivo de los recursos disponibles, que potencien la capacidad de negociación y enfrentamiento en relación con el resto de la sociedad, en función de la exigencia de una relación digna y justa como parte de una nación, y que permita la definición de proyectos de liberación real, razones de lucha y de esperanzas de una vida mejor (Berlanga, 1990: 22-23).

Así, en 1988 se hizo la primera formulación de una propuesta de educación superior, presentada a la Universidad Iberoamericana y a la Universidad La Salle para recibir el respaldo de alguna de ellas para conseguir la validez oficial de los estudios. Finalmente, se decidió lanzar la licenciatura por su propia cuenta y en 1989 se abrió la primera generación de la licenciatura en "Planeación del Desarrollo Rural", mientras que en 1990 la Secretaria de Educación Pública del Estado de Puebla otorgó el Registro de Validez Oficial (REVOE) (Izquierdo, 2010: 165).

Desde el principio en el CESDER "… la vinculación estrecha entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión, han sido constantes a lo largo de la vida institucional y ha sido la manera de confrontar permanentemente a la realidad de pobreza de las comunidades de la zona" (Izquierdo, 2010: 160), por lo que en el programa de licenciatura está no fue la excepción.

La licenciatura que ofrece el CESDER-PRODES está dirigida principalmente a personas vinculadas con organizaciones comprometidas con el desarrollo de sus regiones, por lo que su perfil de ingreso incluye los siguientes elementos:

- Que estén trabajando en proyectos de desarrollo local, sea en organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales o en programas de los gobiernos estatal y federal; Que estén comprometidos con su trabajo y estén interesados en resignificar y enriquecer su práctica como promotores y/o técnicos del desarrollo;
- Que cuenten con la autorización de la comunidad, del proyecto o de la institución, según sea el caso, para participar en el proceso de formación y

calificación profesional contando con la autorización para asistir a los encuentros y a los cursos de verano;

• Que tengan la voluntad de participar en un proceso de formación exigente que les requerirá tiempo, dedicación y esfuerzo personal no sólo para el estudio sino para cuestionar y modificar su práctica de promoción (Domínguez y Serrano, 2014).

A lo largo del tiempo que se ha venido desarrollando la licenciatura del CESDER, se han dado cambios en función de las necesidades contextuales y de los estudiantes, por lo que "… podría hablarse de una universidad efímera que responde conforme surgen las demandas" (CGEIB, 2007: 177). El mismo concepto de desarrollo, presente en el nombre del Centro y de la licenciatura ha sido motivo de constante debate y reformulación, planteado en una de sus últimas elaboraciones que el desarrollo implica un abordaje ético

> … a partir de la discusión y aterrizaje instrumental de tres asuntos:
>
> 1. La discusión de qué es la vida buena como aspiración social.
> 2. El asunto de la realización del modo humano de ser humano.
> 3. El asunto de la relación con el otro en el nosotros grupal, y con el otro que no somos nosotros en la relación con los demás.

Desde esta perspectiva, proponemos que una apuesta ética de modo de vida buena puede ordenarse a partir del ejercicio social de tres complejos de virtudes (…): la dignidad, la identidad y la autonomía (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008: 45-46).

Bajo esta concepción, la metodología educativa se basa en los principios de la resignificación, la etnicidad y la globalización e integración de los contenidos educativos en el proceso de aprendizaje (Domínguez y Serrano, 2014). Desde dichos principios se desarrollan seis estrategias pedagógicas: 1) la construcción de situaciones de aprendizaje; 2) la alternancia educación-producción; 3) la apropiación de la palabra; 4) el desarrollo del potencial de significación; 5) la comunidad de aprendizaje; y, 6) la vida en comunidad educativa (Domínguez y Serrano, 2014; Saldívar, 2012: 115).

Con el proceso formativo de la licenciatura en el CESDER buscan: "1) Formar personas capaces de impulsar procesos de desarrollo en el medio rural; 2) Promover la articulación entre organizaciones y grupos sociales de diversas regiones del país, propiciando la producción y gestión de conocimientos para el desarrollo local; 3) Basar el proceso formativo en la metodología de Comunidad de Aprendizaje que toma como punto de partida a la persona y su mundo de vida y aumenta la posibilidad de construir y consolidar colectivos capaces de realizar proyectos de vida buena" (http://www.cesder-prodes.org/).

El funcionamiento de la licenciatura implica un curso propedéutico, que tiene el fin de sensibilizar a los estudiantes de nuevo ingreso acerca del funcionamiento del programa y su

perspectiva. Una vez que se ha cubierto este propedéutico, la licenciatura tiene una duración de cinco años, cada uno de los cuales tiene un verano de cinco semanas y dos semestres. El funcionamiento de cada uno de los semestres de la licenciatura implica una organización del trabajo donde con una semana es presencial y se desarrolla en el albergue que el CESDER tiene en Zautla, para posteriormente tener cuatro semanas de trabajo de intervención en la práctica, seguimiento, sistematización y autoestudio (Domínguez y Serrano, 2014).

El actual plan de estudios de la licenciatura está estructurado en cuatro líneas de formación, tal como se muestra a continuación:

Líneas de formación	**1er año**	**2do año**	**3er año**	**4to año**	**5to año**
Gestión del conocimiento sobre la realidad	Gestión del Conocimiento sobre la realidad Social, I	Gestión del Conocimiento sobre la realidad Social, II	Estructura y dinámica económica y social: La comunidad rural y su entorno.	Problemas económicos y sociales: Acumulación de capital y espacio rural en México	Seminario de grado: Problemas del desarrollo (estudio de caso)
			Relacionalidad: Alteridad, intersubjetividad e interculturalidad.	Nueva ruralidad y movimientos sociales.	
Intervención comunitaria y sujetos sociales	Comunidad de Aprendizaje, I	Comunidad de Aprendizaje, II	Planificación para el Desarrollo, I: El diagnóstico	Planificación para el Desarrollo, II: Instrumentos para la gestión del Desarrollo	Planificación para el Desarrollo, III: Problemática de Gestión del Desarrollo
			Vinculación con la Comunidad, I	Vinculación con la Comunidad, II	Vinculación con la Comunidad, III
Gestión ambiental	Producción agroecológica, I	Producción Agroecológica, II	Producción Agroecológica, III: Manejo de sistemas productivos	Producción Agroecológica IV: Investigación agroecológica.	La Comunidad Sustentable
	Gestión Ambiental, I	Gestión Ambiental, II	Sustentabilidad	Unidad Familiar Sustentable	Sustentabilidad en los Procesos de Desarrollo (estudios de caso)
Apoyo al desarrollo personas y el desempeño profesional	Habilidades de Expresión y Comunicación, I	Habilidades de Expresión y Comunicación, II	Acompañamiento tutorial	Acompañamiento tutorial	Tutoría de tesis
	Habilidades de Pensamiento, I	Habilidades de Pensamiento, II			
	Tecnologías de Información y Comunicación, I	Tecnologías de Información y Comunicación, II			

1.1.1 Fuente: Domínguez y Serrano, 2014

En este plan de estudios cada una de las líneas de formación cumple una función específica: reflexionar sobre la realidad, manejar metodologías para el trabajo comunitario, tener conocimientos técnicos agroecológicos y desarrollar habilidades prácticas para el desempeño profesional. Para el desarrollo de los temas que se van viendo en los encuentros presenciales se cuenta con la colaboración de investigadores y especialistas de diversas IES mexicanas y de otros países. Asimismo, el voluntariado ha sido fundamental para su funcionamiento, para el cual en 2013 generaron una guía de colaboración (CESDERPRODES, 2013).

En cuanto al gasto mensual por estudiante, en la página de internet del CESDER-PRODES se señala que el costo es de $1,500.00; "incluyendo los gastos de hospedaje, alimentación, materiales didácticos y costos de operación del proceso formativo. El CESDER, consciente de la situación económica de los estudiantes, busca financiamiento del 70% del costo de formación de cada uno". En este sentido, el Centro ha buscado que sus procesos educativos formales y no formales sean accesibles a la mayor parte de la población interesada, en especial para campesinos y miembros de organizaciones sociales.

Para su funcionamiento el CESDER cuenta actualmente con 32 trabajadores de planta, no sólo para la licenciatura, sino para llevar a buen término el funcionamiento de los dos Programas con los que trabaja. De los 32, 6 de son originarios de fuera de la región donde se ubica el CESDER, por lo que se observa que hay una incorporación al trabajo mismo de los/as egresados/as del mismo Centro. En 2008 se tenían datos que reflejaban 17 generaciones de profesionistas campesinos, con 209 profesionistas campesino egresados y 121 jóvenes participando (Saldívar, 2012: 108). Asimismo, "… una parte significativa de los graduados del CESDER son en la actualidad los maestros/as de las TVC. Estas trayectorias educacionales se inscriben en las relaciones de cooperación entre ambas organizaciones, que se han mantenido hasta la fecha" (Messina, 2012: 141). En este sentido, quienes egresan del CESDER buscan el sueño educativo planteado por Gabriel Salom:

> Nosotros queremos ocuparnos, no en entrenar a los niños para responder exámenes sino en ayudarlos a desarrollar talentos: la creatividad, la curiosidad, el sentido de aventura, la ambición, la cultura del aprendizaje, del asombro, de la mano levantada, de la pregunta, del proceso, del debate, una cultura que premia la creatividad, la irreverencia, la capacidad para resolver problemas, la producción de conocimientos, el uso de las manos para producir los bienes. El cuidado de la tierra, nuestra casa común (Salom, 2009b: 174).

La influencia del CESDER en diversos procesos educativos ha impactado no sólo en la región donde se ubica, sino que también ha trabajado asesorando diversas experiencias

educativas y organizativas a nivel nacional e internacional, tales como las que se muestran a continuación:

Algunas Organizaciones No gubernamentales que han recibido asesoría y apoyo del CESDER	**Algunas entidades gubernamentales que tan tenido asesorías del CESDER**
- Patronato Pro Educación Mexicano. Chiapas. - Preparatoria Servicios del Pueblo Mixe. Oaxaca Comunidad de Tlahuitoltepec. Preparatoria. Zona Mixe,	- Programa Educativo Comunitario Indígena PECI, para la Secretaría de Educación Pública del Estado de Chiapas. Consistió en el diseño del modelo de bachillerato
Oaxaca. - Centro de Desarrollo de Valle de Bravo. Edo. Mex. San Antonio Mitxepec. Preparatoria. Sierra Sur de Oaxaca. - Universidad Intercultural Ayuk. Oaxaca. Institución tripartita Universidad Iberoamericana- Jesuitas, Servicios del pueblo Mixe. - Asociación jalisciense de Apoyo a grupos indígenas AJAGI. Jalisco. - Misión de los jesuitas en Creel. Chihuahua. - Organización Indígena Totonaca. Huehuetla Puebla. -Cooperativa Tosepan Titataniske, Cuetzalan Puebla. - Centro de Apoyo Comunitario para el Trabajo Unidos CACTUS. Diseño de dos bachilleratos. Mixteca Oaxaca. - Frente Popular de lucha de Zacatecas. Diseño del programa educativo de esta organización campesina. - Consejo Regional Indígena del Cauca. Colombia - Apoyo a una red de organizaciones sociales de Ciudad Juárez en diseño del diplomado "Juaritos a defendernos" - Diseño del Centro de Formación de Finanzas Rurales Populares para "La Colmena Milenaria" Red de ONGs de microfinanzas a nivel nacional.	que se aplicó en las zonas indígenas (1991), antes del levantamiento zapatista. A pesar del cambio en la política estatal, algunos bachilleratos han sobrevivido dentro de las comunidades autónomas. - CONAFE, Veracruz e Hidalgo. Diseño de Posprimaria para zonas rurales. - Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. Diseño de un modelo de educación sexual y reproductiva. - IMSS. Diseño de un modelo de educación sexual y reproductiva. - Secretaría de Educación Pública del Estado de Guerrero. Diseño de un modelo de educación sexual y reproductiva. - Modelo de Atención a los Centros de Desarrollo Comunitario para el gobierno del estado de Puebla. Sistema de información y Comunicación SICOM. Diseño del modelo educativo de los telecentros. Gobierno del estado de Puebla. - Universidad del Medio Ambiente UMA (particular). Diseño de tres maestrías: Arquitectura sustentable, negocios sustentables y derecho ambiental.

2.1.1 Fuente: Izquierdo, 2010: 234-235

Con el paso del tiempo y el proceso de consolidación vivido en el CESDER-PRODES, en 2012 se definió que la forma de organización sería a partir de 5 centros: 1) El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), cuyo objetivo principal tiene relación con la educación formal; 2) El Centro para la Dinamización de la Economía Solidaria (CEDES), quien impulsa grupos de ahorro y préstamo, microempresas rurales, fondos revolventes en las comunidades de Zautla y de otros municipios; 3) El Centro de Formación y Capacitación Alfarera (CEFORCAL), ubicado en San Miguel Tenextatiloyan; 4) El Centro de Organización Comunitaria y Vivencia de Nuestros Derecho (COCVD), encargado de fortalecer los procesos organizativos de los diferentes grupos y la promoción de nuestros derechos; y, 5) El Centro de Capacitación Agroecológica y Apoyo a la Producción Campesina (CECAAPROC), cuyo objetivo es fortalecer e incrementar la producción agroecológica de

alimentos en las unidades de producción familiar campesinas e indígenas para aumentar la seguridad y soberanía alimentaria (CESDER-PRODES, 2013: 6-7).

Junto con este proceso de consolidación de la experiencia del CESDER-PRODES vino el recambio generacional y la búsqueda de nuevos ámbitos de formación académica. En este sentido, un grupo de fundadores del CESDER inició un proceso de creación de una nueva IES, vinculada al propio CESDER, pero que ha ido configurando su propia identidad, dando surgimiento a la UCIRED

La formación de "sujetos de la digna rabia": UCIRED

La Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED) "… es una organización de la sociedad civil fundada en 1998 y registrada como Asociación Civil. *Recoge la experiencia de 30 años del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural* en procesos acompañamiento a comunidades y colectivos en regiones campesinas e indígenas, planificación con sujeto, planificación estratégica institucional, procesos de fortalecimiento organizacional y diseño de modelos educativos" (http://www.ucired.org.mx/uci-red/principios). Dado el trayecto del CESDER que respalda a la UCIRED; así como el trabajo que han desarrollado desde su creación, "… actualmente es reconocida por muchas organizaciones civiles, grupos, instituciones y académicos que trabajan los temas educativos dentro y fuera del país como una de las experiencias educativas más interesantes de México, por su práctica pedagógica en diplomados y talleres y particularmente en la maestría en pedagogía del sujeto" (Maldonado, 2012: 8).

La propuesta educativa de la UCIRED parte de los siguientes supuestos, que he recuperado de una charla impartida por Benjamín Berlanga como parte de una sesión de capacitación educadores para adultos del Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA) llevada a cabo en julio de 2014. Primero, los espacios educativos son espacios para la producción de un saber de mi/nuestras vidas y no para abrevar conocimientos. Segundo, sería más fácil no hacerlo así, porque para esta otra forma se requiere un disponernos, porque se trata de un saber que me/nos afecta. Tercero, al entrar en los espacios educativos propiciados por la UCIRED, nos damos tiempo para abrir en espacio para pensar-nos; la idea es conversar sobre cómo nos va en la vida porque, siguiendo a Gadamer, "educar es conversar". Cuarto, cuando nos disponemos a conversar nos damos cuenta de nosotros mismos, por lo que la teoría se sujetiviza y surge uno mismo. En este sentido, la pedagogía del sujeto de la que parte de la UCIRED no es algo que se aprende y luego se hace, sino que se va haciendo en el conversar-nos y pensar-nos. Es una invitación a pensar cómo es nuestra vida y cómo podemos transformarla. En aquella charla, Benjamín recuperó una frase de María de los Ángeles Turón para sintetizar la propuesta: "mejor que saber qué es la vida es saber cómo nos va en la vida". En este sentido, los procesos educativos que fomenta la UCIRED se basan en la reflexión del fluir de la vida y las formas en que podemos superar las situaciones de opresión y desigualdad que la atraviesan.

Para lograr lo anterior, la UCIRED "… se sostiene con la aportación de las personas y organizaciones que participan en los procesos de formación, con donaciones de fundaciones y agencias nacionales e internacionales de cooperación y con la venta de servicios de consultoría a instituciones privadas, gubernamentales y organismos de cooperación internacional" (http://www.ucired.org.mx/uci-red/principios Además, "… cuenta con un pequeño equipo técnico de tiempo completo y un banco de asesores que son invitados a colaborar puntualmente y de acuerdo a su especialidad en los proyectos de la UCI" (http://www.ucired.org.mx/uci-red/principios).

Esta forma de funcionamiento se basa en la concepción que se tiene de universidad, que incluye cuatro campos de acción: 1) Frente a la universidad que hace "extensión", la universidad "extendida"; 2) Frente a la universidad claustro del saber, la universidad de comunidades de aprendizaje, espacio público donde circulan los conocimientos; 3) frente a la universidad de la cátedra, la universidad también de la conversación entre todos; y, 4) frente a la universidad lugar, instalación, la universidad red (Berlanga, 2011: 7). Así, la UCIRED no requiere tener una planta docente amplia, o unas instalaciones enormes para producir los encuentros educativos, sino que a partir de los principios en que se sustenta, funciona como un espacio para pensar-nos.

En su accionar práctico desarrolla una serie de tareas agrupadas en torno a 4 programas. El primero de ellos es el de "Asesoría solidaria a Organizaciones de la Sociedad Civil", el cual consiste en acompañar procesos educativos y/o de fortalecimiento institucional sin costo a organizaciones sociales. El segundo es el de "Formación Especializada y Gestión del Conocimiento", a través del cual impulsan "… la articulación de redes de conocimiento y de intercambio con instituciones, organizaciones, colectivos e individuos para fortalecer las capacidades de los sujetos a partir del reconocimiento y resignificación de su práctica técnica, social y pedagógica, que les permita elaborar y alimentar proyectos de vida buena" (http://www.ucired.org.mx/uci-red/formacion-especializada) entre los que están la Maestría en Desarrollo de la Práctica Educativa en el Medio Rural e Indígena (Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa); la Maestría en Manejo Sostenible de Agroecosistemas en alianza con el Departamento de Agricultura y Medio Ambiente del ICUAP de la BUAP, el CESDER, la UNIRIOJA; el Diplomado en Mediación Pedagógica para la Interculturalidad en alianza con el Consorcio Intercultural (2011) y diversos Seminarios y Talleres. El tercero es el de "Consultoría en Educación y Procesos de Planificación", el cual representa ser el área de venta de servicios para de consultoría a instituciones privadas y gubernamentales, tanto nacionales como internacionales. Finalmente, el cuarto, es el de "Acompañamiento de procesos locales para la elaboración de futuros deseados y la lucha por una vida digna", que implica le fortalecimiento de colectivos organizados en la búsqueda de la vida buena. Algunos ejemplos de acciones correspondientes a cada uno de estos programas se muestran en la siguiente tabla.

Programa	Algunas actividades desarrolladas
Asesoría solidaria a Organizaciones de la Sociedad Civil	2014, Acompañamiento para la planificación estratégica de la red Proceso de articulación de la Sierra de Santa Marta, Tatahuicapan de Juárez Veracruz. 2013, Acompañamiento al equipo impulsor de la UNICEM Universidad Cempoálteatl Mixe de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca en el desarrollo del modelo de educación superior. 2012, Acompañamiento a Cooperativa de Mujeres Cafetaleras Independientes (COMUCAFI) en el proceso interno de fortalecimiento institucional. 2011, Acompañamiento en el proceso de planificación estratégica 2012-2017 y evaluación de impacto de los Programas de la Universidad Campesina del Sur (UNICAM) de la CNPA. 2010, Asesoría para el diseño del modelo educativo de las Escuelas Bachillerato de CACTUS A.C. en Oaxaca.
Formación Especializada y Gestión del Conocimiento	2014, 1ª Generación de la Maestría en Prácticas Narrativas 2009 a 2014, 5 Generaciones de la Maestría en Desarrollo de la Práctica Educativa en el Medio Rural e Indígena (Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa) 2012 y 2013, 2 Generaciones de la Maestría en Manejo Sostenible de Agroecosistemas 2012, Seminario Internacional en Educación Intercultural a Nivel Superior en alianza con la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. 2012, Seminario: Las ideas de Iván Illich y Carlos Marx. Un pensamiento necesario en este tiempo revuelto y de elaboración de esperanzas. En colaboración con la UNITIERRA 2012, Diplomado Mediación Pedagógica para la Interculturalidad 2012, Taller Artesan@s en Medios Audiovisuales en colaboración con La Media Naranja 2011 Diplomado Cambiar el mundo, construyendo poder popular 2011, Curso de Formación en Economía Solidaria en convenio con DVV, Ayuda en Acción, Organizaciones Sociales y No gubernamentales.
Consultoría en Educación y Procesos de Planificación	2014, Diseño del Programa de Profesionalización de Educadores para Adultos del Instituto Estatal de Educación para Adultos IEEA Puebla (Diplomados, Especialidad y Maestría). 2013, Diseño de la Maestría en Educación para Adultos y Fortalecimiento de Ciudadanía para el Centro Cultural Poveda República Dominicana. 2013, Actualización de los fundamentos (enfoque y perspectiva) del Plan de Estudios del Doctorado en Economía Política del Desarrollo del CEDES-BUAP. 2012, Asesoría para el fortalecimiento de procesos de formación y para la consolidación institucional de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla 2012, Asesoría para el fortalecimiento institucional del equipo de trabajo comunitario de las Hermanas de la Caridad en Cuba en las áreas de finca integrada, sistemas de microfinanciamiento y organización interna del equipo. 2011 y 2012, Asesoría para la actualización del Posgrado (Maestría y Doctorado) en Sociología del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP. 2010, Evaluación Institucional del Centro de Estudios Ecuménicos CEE, del Grupo de Estudios Ambientales GEA, de CAMPO A.C. y del Grupo de Acción e Investigación Ambiental GAIA para la fundación alemana EED.
Acompañamiento de procesos locales para la elaboración de futuros deseados y la lucha por una vida digna	2011 a 2013, Impulso de procesos de conversación y concordancia con actores sociales locales para la elaboración de imágenes colectivas de vida digna y fortalecimiento de capacidades y condiciones para el mejoramiento de la vida familiar y comunitaria en siete municipios con altos índices de pobreza y vulnerabilidad social y cultural en el Estado de Yucatán, financiado por la Fundación Kellogg

3. 1. 1 Fuente: elaboración propia con base en datos de ucired.org.http://www.mx/

En particular me detendré en el presente trabajo en el "Programa de Formación Especializada y Gestión del Conocimiento", y en particular en el programa de maestría en Desarrollo de la Práctica Educativa en el Medio Rural e Indígena (Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa), ofertada desde 2009.

Este es un programa de posgrado que oferta la UCIRED, pero que en términos del reconocimiento oficial de los estudios, es el CESDER quien otorga el título. Este programa está dirigido a dirigida a "… docentes y promotores del desarrollo comunitario que laboren en zonas rurales en comunidades campesinas y/o indígenas" (CESDER, 2010: 4), y se basa en los principios de una interculturalidad dialógica, una pedagogía de la alteridad y la resignificación de la propia práctica educativa como eje ordenador del proceso de formación propuesto (CESDER, 2010: 4). El objetivo de la maestría es "… mejorar la práctica profesional de educadores que trabajan en comunidades indígenas y campesinas, fortaleciendo con la formación de posgrado capacidades y competencias para una educación de calidad y adecuada que genere una ampliación de posibilidades de vida digna de las personas y colectivos" (CESDER, 2010: 15).

El plan de estudios es de 2 años, distribuidos en cuatro módulos con una duración de cinco meses cada uno. La modalidad de cursado es semipresencial, lo que implica el autoestudio a través de un aula virtual y la reflexión y transformación de la propia práctica. Cada módulo está organizado en 5 encuentros presenciales y 4 unidades de trabajo educativo. En cada módulo se llevan a cabo 5 encuentros presenciales durante la tarde de un viernes y todo el día el sábado por cada mes. Asimismo, se tiene que cursar dos cursos intensivos de verano de 10 días cada uno. El plan de estudios está constituido por cuatro módulos, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Módulos	**Materias**
Módulo 1. La finalidad de la educación y el lugar de lo educativo: hacer-nos sujetos	- Seminario: Sujeto y Educación. Las finalidades de la educación - Seminario Pedagogía y Mundo de Vida Cotidiano: narración y proyecto. - Taller. Sistematización y Re-significación de la Práctica Educativa 1 - Seminario. El Campo en México hoy: la subordinación del trabajo campesino/ indígena al capital
Módulo 2. La educación como relación con el conocimiento	- Seminario. Claves Pedagógicas de la Relación con el Conocimiento: Asombro y Reclamo - Sistematización y Re-significación de la Práctica Educativa 2 - Taller (para Docentes) Recursos para la Docencia y el Aprendizaje Significativo 1 - Seminario (Docentes): Niñez y Juventud Rural e Indígena en México. - Taller (Técnicos del Desarrollo). Metodología del Trabajo Educativo con los Sujetos Sociales 1 - Seminario (Técnicos del Desarrollo) Sujetos Sociales en el Campo: Campesinos y Campesinas, Indígenas y Movimientos Sociales
Módulo 3. La educación como relación con el mundo	- Seminario. Claves Pedagógicas de la Relación con el Mundo: memoria, Experiencia y Utopía - Taller. Sistematización y Re-significación de la Práctica Educativa 3 - Taller (Docentes) Recursos para la Docencia y el Aprendizaje Significativo 2 - Seminario (Docentes) Escuela y Comunidad: Problemas de la Educación Rural e Indígena en México. - Taller (Técnicos del Desarrollo). Metodología del trabajo Educativo con los Sujetos Sociales 2 - Seminario (Técnicos del Desarrollo). Las Posibilidades del Desarrollo Local: Acumulación del Capital y Agricultura en México.

Módulo 4. La educación como relación entre un nosotros	- Seminario. Claves Pedagógicas de la Relación Entre Sujetos: Acogida y Cordialidad, Tacto y Deferencia. - Seminario de Grado - Taller (Docentes) Recursos para la Docencia y el Aprendizaje Significativo 3 - Taller (Técnicos del Desarrollo) Metodología de Trabajo Educativo con los Sujetos Sociales 3 - Seminario. Ser Docente, Ser Promotor del Desarrollo: los Retos de la Educación en México

4.1.1 Fuente: CESDER, 2010: 18-19

En su conformación, el plan de estudios enfatiza la posibilidad de transformar la práctica educativa a través de la constitución de sujetos, de los sujetos negados. La recuperación del sujeto negado implica la formulación proporcionada por "… Desmond Tutu, el obispo anglicano sudafricano que ha tenido un papel clave en la lucha en contra del "apartheid" en África del Sur: 'Yo soy solamente si tú también eres'. Es el sentido de la humanidad de los africanos llamado 'ubuntu': 'Yo soy un ser humano porque tú eres un ser humano'" (Hinkelammert, 2002: 2). Es el reconocimiento del otro en mí, y viceversa, en un mundo caracterizado por la crisis de las "estructuras de acogida". Esta noción, vital dentro de los procesos de discusión de la maestría, hace referencia a la situación del ser humano como deficiente para habitar al mundo si no cuenta con mediaciones culturales proporcionadas por quienes le acogen o deberían acoger.

> El sentido último de su itinerario por los caminos del mundo dependerá, en gran manera, de la acogida que haya experimentado, de la orientación que se le haya ofrecido, de la competencia gramatical que haya llegado a adquirir por mediación de los procesos educativos, cuya misión primordial es facilitar la integración de los seres humanos en la vida cotidiana. Hemos denominado 'estructuras de acogida' a las instancias que tienen la insustituible misión de llevar a cabo las transmisiones que necesita el ser humano para poder construir su espacio y su tiempo y habitar en ellos (Duch, 2007: 187-188).

Así, la propuesta de formación implica recuperar al sujeto reforzando las "estructuras de acogida" con la intención de desarrollar la habilidad de "empalabrar" (Duch, 2007) la realidad, siendo hospitalarios con el otro que es uno mismo (Skliar, 2002), y rebelarse desde la digna rabia que implica el dar-nos cuenta de la desigualdad producida en el sistema capitalista: "… la dignidad no es la dignidad de las víctimas, sino de los sujetos activos (y de las sujetas activas) (…). La digna rabia pone a nosotras y nosotros en el centro. Nosotras y nosotros creamos el mundo con nuestra creatividad, nuestra actividad. También somos nosotras y nosotros que creamos el capitalismo que nos está matando: por eso sabemos que podemos dejar de crearlo" (Holloway, 2009: 3).

Otra característica fundamental de la maestría es el énfasis en la creación de "artilugios": "En este espacio curricular, el núcleo de sentido es la transformación de la práctica; para nombrar este proceso se recurrió a la categoría de 'artilugio', una manera de nombrar y dar cuenta de este proceso de reconfigurar la práctica y crear algo nuevo" (Messina, 2011:

11). Los artilugios son aquellas acciones, apoyos, prácticas que permiten transformar la propia práctica. En cierto sentido refiere a la creación de materiales didácticos, pero al hacer uso de la palabra artilugios se pretenden enfatizar el carácter creativo. Lo cierto es que los resultados son diversos: "algunos de los artilugios producidos en la maestría son incipientes o demasiado obvios; se reducen demasiado a lo didáctico, a una estrategia, mientras otros crecen a pasos agigantados y se constituyen como una estructura de acogida" (Messina, 2011: 11).

En sus primeras dos generaciones la mayor parte de sus estudiantes eran egresados/as del CESDER, pero en la actualidad asisten a la maestría personas de diferentes estados, tales como Chiapas, Oaxaca y Estado de México. Actualmente hay tres generaciones que se encuentran en proceso de elaboración de sus documentos para titularse, pero que en la práctica han empezado a transformar su hacer desde la pedagogía del sujeto.

Reflexiones finales

Las IES convencionales forman parte de la "estructura triangular de la colonialidad" (Castro-Gómez, 2007). Reconocer esta situación es fundamental para buscar caminos dirigidos a la construcción de modelos educativos que abonen a la creación de una sociedad diferente a la que el sistema capitalista nos ha heredado. En el caso particular de América Latina los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes han sido invisibilizados en las IES, a través de la negación de sus saberes, pero también debido a procesos de discriminación y racismo que no permiten su inclusión en sistema educativo. Ante esta situación desde el último cuarto del Siglo XX se han desarrollado diversas experiencias educativas que tienen como fin la creación de IES que sean consecuentes con la pluralidad de experiencias humanas y consecuentes con las realidades locales.

Así, en los últimos años han emergido diversas Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES), ya sea desde organizaciones de la sociedad civil, los gobiernos nacionales o movimientos sociales. Ante este panorama surge el reto de crear puentes de comunicación entre las diversas experiencias de IES para reconstituir las vidas de los pueblos que han sido negadas (Berlanga, s/f).

En el caso del estado de Puebla, México, el CESDER y la UCIRED se han constituido en dos IES que sin denominarse a sí mismas como interculturales trabajan desde hace más de treinta años en la reconstrucción de la vida digna de campesinos e indígenas de la Sierra Norte de Puebla y otras regiones del país, así como de otros países a través del trabajo de acompañamiento y asesoría que han venido desarrollando. En particular los frutos de su trabajo se han visto reflejados a través de la licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural y la Maestría en Desarrollo de la Práctica Educativa en el Medio Rural e Indígena (Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa). Estas dos IES son ejemplo de la "colaboración intercultural" a la que hace referencia Mato (2009b), en el sentido de que han logrado hacer coincidir los esfuerzos de académicos, organizaciones sociales, organizaciones de la sociedad civil, campesinos, indígenas y mestizos, en torno al objetivo común de re-construir

las formas de vida buena, superando la "agricultura de la pobreza" y generando "sujetos de la digna rabia".

Finalmente, estas dos IES reconocen que es necesario reflexionar sobre nuestra realidad para actuar en consecuencia respecto a todo aquello que limita y niega a los sujetos. Por lo tanto, la invitación que lanzan con urgencia, en palabras de Gabriel Salom, es la siguiente: "Si queremos una escuela distinta, un estado mejor y un país más justo: ¡Rabiemos!" (Salom, 2009b: 175).

Referencias

Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. (Tesis de doctorado no publicada). El Colegio de México/Université Sorbonne, Nouvelle-Paris 3.

Berlanga-Gallardo, B. (2013) *La educación como proyecto de resistencia que celebra la diferencia en la construcción de comunidad política*. Recuperado de http://www.ucired.org.mx/index.php/publicaciones/pedogia-sujeto/finalidad-educacion/item/18resistencia-que-celebra-la-diferencia/18-resistencia-que-celebra-la-diferencia

Berlanga-Gallardo, B. (2011) *Universidad y sociedad civil: encontrar los modos de una relación posible y necesaria ante los que nos pasa, ante lo que acontece*. Recuperado de http://www.ucired.org.mx/index.php/publicaciones/pedogia-sujeto/fundamentos/item/3-universidadsociedad-civil

Berlanga-Gallardo, B. (1990): *La autosubsistencia como estrategia de desarrollo rural alternativo en la agricultura de la pobreza*. Recuperado de: http://www.cesder-prodes.org/html/publicaciones/autosubsistencia_como_estrategia.pdf

Berlanga-Gallardo, B. (s/ f): *El Giro Intercultural: una tarea pendiente en las Universidades Interculturales en México*. Recuperado de: http://www.ucired.org.mx/component/k2/item/109-el-giro-intercultural-una-tareapendiente/109-el-giro-intercultural-una-tarea-pendiente.html

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Colombia: Siglo del

Hombre/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.

Cerda-García, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural: Entre el neoindigenismo y la autonomía. *Revista Andamios*, 6, 97-135.

CESDER (2010). *Maestría en Desarrollo de la Práctica Educativa en el Medio Rural e Indígena. Plan de estudios*. México.

CESDER-PRODES (2013). *Guía para el voluntariado*. México: CESDER-PRODES.

CGEIB (2007). *Experiencias innovadores en educación intercultural*, *1*. México: CGEIB.

Consorcio intercultural (2011). *Diplomado en mediación pedagógica para la interculturalidad*. *Documento base.* México: Consorcio intercultural.

Domínguez, S. y Serrano, I. (2014). Taller Compartiendo Experiencias en formación y trabajo comunitario desde el CESDER. *Quinta Sesión del Seminario Permanente del Cuerpo Académico Estudios Interculturales del IIE-UV*, México.

Duch, Ll. (2007). *Un extraño en nuestra casa*. Barcelona: Herder

Gómez-Zepeda, G. (2011). El bachillerato del CESDER. Una oportunidad para una economía solidaria. *Revista Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, 29, 44-49.

Hernández-Loeza, S. E. et al. (2013): *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP/UCIRED/UPEL.

Hinkelammert, F. (2002). El sujeto negado y su retorno. *Revista Pasos*, 104, 1-12.

Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Argentina: Ediciones Herramienta.

Holloway, J. (2009). *La Otra Política, la de la Digna Rabia*. Recuperado de: http://www.eutsi.org/kea/pdf/lucha-social/holloway-la-otra-politica-la-de-la-digna-rabia.pdf

Huerta-Alba, G., Serrano-Arroyo, I. y Comunidad Aguilar, M. A. (2008). *Zautla: de la Z a la A. Un ejemplo de autogestión del desarrollo social*. México: CESDER-PRODES.

Izquierdo-Moreno, E. (2010). *Alternativas al desarrollo en zonas rurales de extrema pobreza. La experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en la Sierra Norte de Puebla.* (Tesis de Maestría no publicada), Instituto Politécnico Nacional, México.

Le Bot, Y. (2013). *La gran revuelta indígena*. España: Oceano/UIA-Puebla.

Maldonado-Hernández, M. I. (2012) La Universidad Campesina Indígena en Red. Suplemento *La Jornada del Campo*, 62, 8-9.

Mato, D. (Coord.) (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Mato, D. (Coord.) (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Mato, D. (Coord.) (2009b). *Educación Superior, Colaboración intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Messina, G. (2012). Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (6), 137-165.

Mato, D. (2011). La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje. *Revista Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, 28, 9-15.

Morales-Espinosa, M. del C. (2012). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *Revista de Investigación Educativa*, 14,18-43.

Moya, R. (2012). Universidades Indígenas en América Latina: Instrucciones para desandar. Instrucciones para caminar. AA.VV. *El Desafío de Interculturalizar la Educación Superior. La Experiencia de la Universidad Indígena Intercultural para América Latina y El Caribe* (55-127). Bolivia: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe.

Ornelas, J. (2007). *Educación y neoliberalismo en México*. México: BUAP.

Palermo, Z. (2010): La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial. *Otros logos. Revista de estudios críticos*, 1, 43-69.

Pieck, E. et al (2008). *Nuestras historias: el lugar de trabajo en las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad*. México: UIA.

Salom, G. (2009a). Cómo se ha ido tejiendo mi historia. *Revista Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, 23, 77-85.

Salom, G. (2009b). La digna rabia de los maestros. Revista Bajo el Volcán, 14 (8), 171-175.

Saldívar-Moreno, A. (2012). Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Carlos III de Madrid, España.

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Territorio de sentidos. Bases epistemológicas en el proceso de construcción de conocimientos en contexto de diversidad cultural

Verónica Huaiquilaf Rodríguez
Profesora de Educación Básica especialista en Educación Intercultural
Maestrante en Educación mención Política y Gestión Educativa
Universidad Austral de Chile
Chile
lig_rayen@hotmail.com

Resumen: En Chile, el Programa de Educación Intercultural sienta sus bases con la promulgación de la Ley Indígena 19.253 (1993) donde las organizaciones Mapuche plantearon la necesidad de una educación pertinente y que rompa con la realidad latente de pérdida progresiva del marco cultural Mapuche, e indígena en general, producto del proceso de escolarización monocultural, propio del sistema educacional chileno. Educación Intercultural, concebida como un "diálogo de saberes" en el ámbito de educación, debiera considerar las epistemologías de las culturas en contacto y en forma transversal al proceso de escolarización para situar en igualdad de condiciones los conocimientos a abordar; sin embargo, en Chile, Educación Intercultural se traduce en la asignatura Lengua Indígena (4 horas semanales), normada por bases curriculares, programas de estudios estándares a trabajar en todos los rincones donde hayan niños y niñas indígena (20% de alumnos y alumnas matriculados).

Palabras clave: Educación; intercultural; escolarización; monocultura.

Resumo: No Chile, o programa de educação intercultural senta a suas bases de promulgação da lei índia 19.253 (1993) onde as organizações Mapuches plantearam a precisar de uma educação pertinente e que rompa com a realidade latente de perda progressiva do marco cultural Mapuche, e índia em geral, produto do processo de escolarização monorcultural, próprio do sistema educacional chileno. Educação intercultural, concebida como um "dialogo de saberes" no âmbito de educação, deveria considerar as epistemologias das culturas em contato e em forma transversal ao processo de escolarização para situar em igualdade se traduze na matéria de língua índia (4 horas semanais), regulamentado por bases curricular, programas de estudos estándares a trabalhar em todos os rincões onde há crianças índias (20% dos alunos e alunas matriculados).

Palavras-chaves: Educação; intercultural; escolarização; monocultura.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista Uturunku Achachi, ISSN 0719-1294, octubre de 2014.

Fecha de recepción: 17 de septiembre de 2014.

Fecha de aceptación: 8 de octubre de 2014.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Huaiquilaf Rodríguez, Verónica. 2016. "Territorio de sentidos. Bases epistemológicas en el proceso de construcción de conocimientos en contexto de diversidad cultural", *Humanidades Populares* 10 (18), 59-69.

APA
Huaiquilaf Rodríguez, V. (2016). Territorio de sentidos. Bases epistemológicas en el proceso de construcción de conocimientos en contexto de diversidad cultural. *Humanidades Populares, 10* (18), 59-69.

Chicago
Huaiquilaf Rodríguez, Verónica. "Territorio de sentidos. Bases epistemológicas en el proceso de construcción de conocimientos en contexto de diversidad cultural". *Humanidades Populares* 10, no. 18 (2016): 59-69.

MLA
Huaiquilaf Rodríguez, Verónica. "Territorio de sentidos. Bases epistemológicas en el proceso de construcción de conocimientos en contexto de diversidad cultural". *Humanidades Populares* 10.18 (2016): 59-69.

Harvard
Huaiquilaf Rodríguez, V. (2016) "Territorio de sentidos. Bases epistemológicas en el proceso de construcción de conocimientos en contexto de diversidad cultural", *Humanidades Populares,* 10 (18), pp. 59-69.



La educación en Chile es un proceso obligatorio al cual deben ingresar niños y niñas a contar de los 6 años de edad, período en el cual se inicia la enseñanza primaria. Considerando como esencia del proceso de escolarización, donde el ejercicio docente se proyecta como "un transmisor cultural: un dispositivo exclusivamente humano tanto para la reproducción como para la producción (…) toda educación es intrínsecamente una actividad moral que articula la ideología o ideologías dominantes del grupo o grupos dominantes" (Bernstein, 1994:73-75). En contexto de diversidad cultural, lo anterior ha sido uno de los factores que han incidido en la pérdida del marco cultural propio, particularmente, de los Pueblos Indígenas en Chile (Quintriqueo, 2010; Quidel, 2002).

Quintriqueo y Torres (2012:17) señalan que "aún existe un proceso de socialización del niño mapuche en el contexto de la familia, lo cual permite el aprendizaje de un conjunto de contenidos que dotan a las nuevas generaciones de una lógica del saber y del conocimiento, sea en forma consciente o inconsciente, para comprender la realidad sociocultural". En general, los niños mapuche y no mapuche ingresan a la escuela dotados de conocimientos y experiencias previas adquiridas en su proceso de socialización familiar (Quintriqueo, 2007). Sin embargo, considerando la obligatoriedad de la escolarización en Chile, se produce un quiebre al momento de asignar significados a los nuevos conocimientos, cuando los niños y niñas ingresan al sistema escolar, y provienen de culturas diferentes a las dominante.

La práctica educativa escolar, en contexto de diversidad cultural en Chile, tiene un carácter homogeneizante, basado en un currículum monocultural y centralizado; busca satisfacer necesidades de aprendizaje que se generan en el ámbito cultural, social y económico de la sociedad nacional (Quintriqueo y Torres, 2012); la cultura dominante, a través de la educación escolar, busca una nivelación cultural de todas las personas que habitan el territorio.

Educación escolar: escenario de tensión epistemológica

En las ciencias sociales, base en la cual se fundamenta la educación escolar, los estudios suelen dividir el sujeto y el objeto de conocimiento, negando incluso los procesos sociales que construyen a ambos, contribuyendo así al "disciplinamiento" de la subjetividad (Walsh, 2001). La epistemología indígena, sienta sus bases en la colectividad; en la interconexión fluida entre cultura, identidad, política y su articulación con el conocimiento, considerado al mIsmo tiempo lo local-culturalancestral-colectivo y político, donde los conocimientos se caracterizan por ser contextual, específico y situado (Walsh citando a Escobar, 2000).

La circularidad, integralidad y recursividad fluyen en el proceso de aprendizaje en el proceso de socialización de las familias indígenas en general, y Mapuche en particular. Según Morin (1990:106) la recursividad es un proceso "en el cual los productos y los efectos

son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce". Las personas evidencian pautas de comportamientos culturales mapuche, producto de las pautas de comportamientos culturales mapuche que la sociedad mapuche en general, busca sean aprehendidas por las nuevas generaciones.

En la epistemología indígena los conocimientos son continuamente re intrepretado y construido sobre la marcha. Según la perspectiva empírica de círculo creativo propuesto por Varela (1981) sugiere que existe una auto creación de conocimiento que se genera en contacto permanente con el entorno, con lo colectivo; el fenómeno básico consiste en que "elementos de diversos planos se reúnen operacionalmente y forman una unidad a raíz de su interacción social" (Varela, 1981:374), y en la eventualidad de verse interrumpido el proceso, se deshace este círculo que ha permitido este proceso que, en este caso, es el proceso de construcción de saberes y conocimiento en el marco cultural Mapuche.

La pertenencia, reconocimiento y adscripción a un pueblo y cultura en particular, Mapuche en este caso, hace también adscribir a un "territorio de sentido" referido a "una serie de construcciones emotivas, intuitivas, de cosmovisión y conceptualización del mundo -con las resonancias y sugerencias que conllevan- y el hecho de ejercerlas, es lo que otorga definición a la idea de pertenencia -identidad- a un grupo social particular (Vera 1997:8). Desde esta perspectiva, la racionalidad fundamental, lo que le da cuerpo a estos saberes es que todos apuntan a fortalecer vínculos comunitarios. El territorio de sentidos se genera en el ámbito en que operan los lazos comunitarios, las afinidades, la gestión conjunta, el horizonte del sentido en común compartido por quienes poseen una misma base cultural y epistemológica.

Al respecto, Morin (1982), plantea que lo biológico y lo sociocultural del hombre no deben concebirse como dos dimensiones separadas o meramente yuxtapuestas, sino que constituye un "sistema global", una unidad compleja organizada, constituido por un conjunto de interacciones e interdependencias entre múltiples y diversos factores bio-psico-sociales, como resultado de permanentes interacciones de este tipo; de ahí la amplitud, complejidad y particularidad que adquiere el proceso de construcción de conocimientos en contextos de la familia mapuche.

Varela (2000:240-241), por su parte, señala que "la mente no está en la cabeza", en esta alusión a que la mente es un sistema operativo que se encuentra ubicado en un cuerpo. Su propuesta es que los conocimientos, el sentido de la realidad, surgen del proceso de "manipulación e interacción activa con el mundo, entonces tenemos un fenómeno incorporado y activo, y cualquier cosa que denominemos objeto, una cosa en el mundo (…) depende totalmente de esta constante manipulación sensoriomotriz. El objeto surge como fruto de nuestra actividad, por lo tanto, tanto el objeto como la persona están coemergiendo, co-surgiendo". Desde esta perspectiva, la interacción con el entorno social, cultural, natural, en diversas instancias tanto de la vida cotidiana como en instancias más complejas (ceremonias socioculturales Mapuche por ejemplo), son lo que permite la construcción de saberes y conocimientos; donde el mapuzugun se utiliza en un contexto

real de comunicación; donde los participantes transitan en un mismo territorio asignando el sentido particular que adquiere cada aprendizaje para la cultura en específico.

Gasché citado en Vera (1997) señala que, en la epistemología indígena, "el saber se construye siempre en colectivo"; de ahí el dicho: para ser mapuche hay que vivir "en mapuche"; para aprender lengua mapuche hay que pensar "en mapuche", y esto se logra en la interacción, en la relación dialógica con el entorno, marco particular en el cual se generan las distinciones de los sujetos y en el cual se construye el sentido de la realidad que puede comprenderse sólo por quienes comparten el mismo "territorio", y por quienes así también, poseen sus propios territorios de sentidos (otros pueblos indígenas).

La teoría sociocultural señala al respecto que, los conocimientos se construyen en la interacción social, "las actividades compartidas ayudan a los niños a interiorizar las formas de pensamiento y comportamiento de su sociedad y convertirlas en propias" (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001:45). En este proceso, los adultos ayudan a dirigir y organizar el aprendizaje de los niños y niñas para que logren dominarlos e interiorizarlos. De acuerdo a estudios en la materia (Quintriqueo, 1996) la construcción del conocimiento mapuche, se desarrolla en una relación dinámica de los sujetos en la dimensión psicológica, social y cultural, en procesos activos de cognición en la relación dialógica de sujeto y objeto, donde se pone de manifiesto el ejercicio de la razón, en un proceso recursivo donde los conocimientos vuelven nuevamente a los sujetos en una forma circular.

Desde el mapuche rakizuam, como principios presentes en el mapuche kimeltuwün se encuentran el inawentun –imitación- y el azümkantun –jugar a hacer-, principios básicos que corresponden al aspecto procedimental de los aprendizajes desde la perspectiva mapuche; una recreación de actividades, oficios, roles. En este proceso los niños y niñas desarrollan el Kimkantun –jugar a aprender- que constituyen la base de los aprendizajes y construcción de conocimiento en la cultura mapuche (Quilaqueo, 1999). Los adultos (padre, madre, kimches) tienen una participación activa en este proceso, en tanto son los modelos que se imita, y poseen los conocimientos para guiar los aprendizajes de todos los niños/as, respondiendo a esta idea de aprendizaje colectivo.

En este contexto, la incorporación de los niños Mapuche al sistema escolar, se ha traducido en una pérdida progresiva del marco cultural educativo y epistemológico que posee la sociedad mapuche. Quidel (2002), plantea que, producto de la incorporación de niños y niñas al proceso de escolarización, niños, jóvenes, personas adultas y ancianos Mapuche han evidenciado una crisis de identidad. Y pérdida de las bases epistemológicas y de conocimientos culturales propios, toda vez que se enfrentan a un mundo donde los aprendizajes se logran de un modo particular, diferente, pocas veces comprensible, no necesariamente aplicable a la vida cotidiana: escenario en el cual se construyen los primeros conocimientos.

Walsh (2001:4) citando a Vera (1997) sostiene que las concepciones "universales" (por lo tanto, occidentales) de conocimiento ha propuesto una separación del sujeto y del objeto, "la separación del ser humano de la naturaleza, del trabajo, de la vida cotidiana,

convirtiendo la producción y el uso de conocimiento en una empresa individualizada vacía de emoción, propia de expertos y basadas en el consumo (…). Además las distinciones entre intelectuales (que producen conocimiento) y otros (que no lo producen) rompe con la epistemología indígena y la idea de consenso colectivo". Lo anterior constituye el espacio de formación de quienes se encargan de enseñar a los niños y niñas en el contexto escolar.

Los docentes, encargados de "guiar" el proceso de escolarización, a través del discurso y acciones que realizan, logran inhibir las concepciones de mundo (diferentes al occidental), toda vez que, cuando niños y niñas han sido formados en el marco cultural Mapuche se enfrentan a un conflicto cognitivo y obstaculizan el modelo de formación de los niños cuyas familias pertenecen y se reconocen pertenecientes a culturas diferentes a las dominantes (Quintriqueo, 2004).

Ahora bien, si ya están puestas en la mesa la distancia epistemológica existente entre las culturas indígenas y la occidental, la pérdida de saberes y conocimientos que trajo como consecuencia la incorporación de niños y niñas al proceso de escolarización occidental, en Chile, se inicia el proceso de (re)aprender lo perdido, donde los pueblos indígenas hemos sido los perjudicados. Pues si bien, no es posible negar que mucho de esta base epistemológica se encuentra desarticulada y que en muchas comunidades no existe rastro visible, como potencial sigue ahí y es nuestra responsabilidad recuperarlo, expandirlo, vincularlo donde sea posible, desde las particularidades nuestras, puesto que es allí donde hacemos transitar no sólo mapuche kimün, sino lo más importante: el mapuche rakizuam.

Educación intercultural bilingüe: asignatura lengua mapuche ¿en territorio de quién?

La Educación Intercultural Bilingüe en Chile, surge como una propuesta en la demanda de los pueblos indígenas por una educación más pertinente que resguarde el marco cultural de los Pueblos Indígenas del país, que en su génesis subyace el romper con la distancia epistemológica entre la forma de aprender de la cultura Mapuche y los aprendizajes escolares (Quintriqueo y Torres, 2012), en su base teórica, plantea relevar contenidos educativos y estrategias de aprendizaje propias de la cultura de origen de los niños y niñas, las cuales deben ser consideradas en el proceso de educación escolar.

El concepto interculturalidad como paradigma, se puede concebir como un proceso dinámico que apunta a establecer relaciones democráticas, a la igualdad de condiciones entre los actores de una sociedad, acercándose a un ideal de descentralización de poderes e igualdad de oportunidades para los diferentes grupos sociales (Cañulef, 1999). Hasta el momento, el proceso recursivo que genera todo proceso de educación, "produciendo" sujetos funcionales a la sociedad, al ingresar niños y niñas indígenas al proceso de escolarización se rompe con esta recursividad, pues las personas al ingresar allí, finalizan como sujetos funcionales a una sociedad diferente a la propia, funcionales para la cultura occidental en desmedro de la cultura y sociedad particular a la cual pertenecen.

El enfoque intercultural en educación tiene como propósito orientar los procesos educativos escolares de niños Mapuche y no Mapuche en "concordancia con sus concepciones y aspiraciones socioculturales, para generar una relación de diálogo, de respeto e igualdad con los otros, potenciando las diferencias entre los actores (alumnos, profesores, padres y miembros de la comunidad) con el objeto de mejorar el desarrollo social y cultural, tanto de la sociedad mapuche como no mapuche" (Quintriqueo, 2002:14), y así retomar el proceso recursivo que se debiera generar entre la educación formal y la competencias que debe poseer las personas para desenvolverse en ambas sociedades, no sólo en la occidental, hacia donde se ha inclinado la balanza durante todos los años precedentes.

En sus fundamentos, el MINEDUC (2005:11) señala que " a) Los contenidos deben ser abordados según la cultura a la que pertenecen, ya que esto permite la cercanía y la riqueza significante de los aprendizajes. Y, b) Es fundamental respetar, conocer y considerar los aspectos formales de cómo aprenden las niñas y niños, sus ritmos de asimilación, sus modos de pensamiento, su fertilidad imaginativa, sus estereotipos de género, entre otras cosas". Por lo tanto, se deja de manifiesto que debe considerarse la epistemología indígena.

En el mejor de los escenarios, se busca "emprender diálogo teóricos, construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos y teóricos en los cuales los nuevos conceptos, nuevas categorías, y nuevas nociones bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad. Apuntan a la construcción de nuevos marcos epistemológicos que incorporen y negocien ambos conocimientos: indígena y occidental (con sus bases teóricas y experienciales) (Walsh, 2001:6). Este escenario entonces, vendría a atender el desplazamiento e inferioridad con la que se habían tratado históricamente los conocimientos culturales de los Pueblos Indígenas.

Sin embargo, la forma en que se está llevando a cabo "educación intercultural" en Chile, con la implementación de la asignatura Lengua Indígena el marco de este enfoque, difiere de lo que establecen las bases y planteamientos teóricos que le dieron origen, y de los lineamientos ministeriales en la materia. Educación intercultural se traduce en una asignatura: Lengua Indígena (4 horas pedagógicas semanales), instancia en la cual se aglutina todo "lo indígena", así, en las otras asignaturas no se toca el tema. El hecho de que esté siendo llevado a cabo por organismos educativos oficiales está relegando la implementación de Educación Intercultural Bilingüe al aprendizaje de ciertos contenidos indígenas, particularmente la lengua. Y el hecho de enmarcarse en el proceso de escolarización, su enseñanza se "escolariza", y no considera las formas de construir y aprender el conocimiento indígena, y mapuche en particular desde la lógica cultural propia (Sir, 2008). Además, la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe se realiza en un contexto de desmedro sociopolítico de los Pueblos Indígenas; el programa de aprendizajes y contenidos se diseña en las esferas de los grupos de especialistas, quienes no siempre consideran el escenario en el cual se implementará lo que allí se propuso.

Según Vera (1997) en general, los estados excluyen de participación de las bases, mediante los mecanismos de representación y gestión y por el exceso de procesos que impide la decisión propia (…) avasallan con decisiones tomadas en otro sitio; les imponen significados y sentido desde una perspectiva que no necesariamente refleja la realidad de contexto.

Con todo lo anteriormente expuesto, y particularmente, con el proceso de implementación de la asignatura Lengua Mapuche, ya con 5 años de trabajo, surgen diferentes preguntas que habría que hacerse: ¿El contexto escolar será el escenario adecuado que propicie el aprendizaje de lengua y cultura Mapuche? ¿El contexto escolar será el escenario adecuado que propicie el aprendizaje de mapuche rakizuam?

La asignatura como tal está normada por programas de estudios para primero, segundo, tercero y cuarto año básico. Allí se encuentran establecidos objetivos y contenidos culturales, a desarrollarse en todos aquellos establecimientos que impartan la asignatura (con un 20% de matrícula de alumnos/as indígena) indistintamente del lugar geográfico en el cual se encuentren. Si los aprendizajes se logran en interacción con el entorno, ¿Será lo mismo aprender en un contexto rural costero que en uno cordillerano, o en el radio urbano? Desde la perspectiva de la epistemología indígena.

Se incorpora la figura del Educador/a Tradicional a la escuela ¿Por qué a la escuela, si los aprendizajes desde la epistemología indígena se construyen en interacción con el entorno, y con lo particular que se desea proyectar (enseñar)? ¿La escuela promueve en igualdad de condiciones la existencia de otros "territorios" que asignan sentido a la realidad, diferente a la dominante?

El programa de tercer año básico plantea como apendizaje (entre otros) identificar prácticas discursivas ceremoniales, ¿cómo se puede lograr ese aprendizaje si en el programa no se menciona la participación concreta de los alumnos/as en ceremonias reales? Las prácticas discusivas ceremoniales se generan en un contexto y momento en particular, y el sentido que le asignan los oyentes es porque comparten el mismo "territorio": tienen dominio de conocimientos, discursos y lengua Mapuche para llegar a comprender lo que allí se manifiesta. Además, identificar y distinguir prácticas discursivas no sólo requiere de un dominio fluido de lengua y cultura mapuche, sino también de la habilidad cognitiva de distinción y análisis desarrolladas, ¿esto está desarrollado en niños/as de 8 años de edad? Considerando los diferentes contextos también donde se implementa la asignatura.

Muchas son las interrogantes que surgen al ver el modelo de implementación de Educación intercultural en Chile desde el punto de vista epistemológico; se rompe con la idea de aprendizaje colectivo, entornos de aprendizajes, sentido y significado a los aprendizajes. En este contexto además, me atrevo a plantear que, el grupo de "expertos" contratados para estos efectos se posicionaron desde la academia, desde la lingüística, y no consideraron aspectos elementales como que "hablar en mapuche es vivir en mapuche" (Salas, 1987), por lo tanto, su aprendizaje requiere de un escenario que va más allá de la sala de clases, más allá de un/a Educador/a Tradicional que se integre a un proceso y espacio ajeno (la escuela); sino que debe como base situar el aprendizaje colectivo, en tanto no son sólo los

alumnos/as y los educadores/as los participantes de este proceso, sino todos los actores de los establecimientos (docentes, directivos, auxiliares), de la familia y la comunidades extendidas, considerando los conocimientos ancestrales para situar el presente, y proyectar el futuro, considerando las dinámicas que toda cultura adquiere con el pasar de los años, más aún con el contacto permanente con otras sociedades.

Desde mi perspectiva, Lo anterior, constituye un nuevo proceso de "radicación" (y reducción) de nuestro territorio de sentidos, al igual como se hizo con nuestras tierras. Ahora, se reduce la enseñanza y aprendizaje de nuestras propias formas de dar sentido a la realidad, a un par de horitas a la semana, espacio donde se habla de lo Mapuche, mientras que en todos los otros momentos se continúa hablando de "Pacificación de la Araucanía", cuando eso fue una masacre; se habla del "Desastre de Curalaba", cuando ello fue uno de los más grandes triunfos del Pueblo Mapuche; se nos sigue mencionando al hablar de pobreza, de vulnerabilidad, y no se habla de la riqueza: conocimientos, lengua, espiritualidad, alimentación, cuidados del medio ambiente, etc,, propio de nuestras prácticas ancestrales, y que hoy se mantienen vigente tanto en prácticas concretas como en la memoria individual y colectiva.

Vera (1997:12) señala que las relaciones recíprocas, es un elemento central en la transformación continua del mundo. En las cosmovisiones indígenas, esta transformación continua es clave para afinarse con la naturaleza, para criarse y enseñarse mutuamente, para con-vivir, y en definitiva permite la proyección de la base cultural y epistemológica por cierto, a las nuevas generaciones.

Finalizo citando a Vera (1997) quien señala que "la garantía de una identidad en lo diverso, el reconocimiento de ser iguales, es ser reconocidos como centro único de la propia experiencia -eso subjetivo, esa conciencia- y como tal diferentes". Somos iguales porque somos diferentes. Donde dicha igualdad se traduce también en las mismas capacidades y competencias para establecer, implementar y guiar el proceso de aprendizaje que se busca logren las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes Mapuche.

Referencias

Bernstein B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.

Cañulef, E. (1999). *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe y sus fundamentos*.
Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. Chile (2005). *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Morin E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

Morin E. (1982) La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria. En L. Apostel et al, *Interdisciplinariedad y ciencias humanas* (188-212). Madrid: Tecnos/Unesco.

Papalia D, Wendkos S. y Duskin R, (2001). *Desarrollo Humano*. Bogotá: McGrawHill.

Quidel, J. (2002). *Orientaciones para la incorporación del cocimiento Mapuche al Trabajo Escolar*. Temuco: Editorial Pehuén.

Quilaqueo D. (1999). *Actas del Segundo Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural bilingüe*. Editorial Universidad Católica de Temuco.

Quintriqueo S. (2007). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía* (Tesis de Doctorado no publicada). Universidad de Extremadura. España.

Quintriqueo S. (2002). *Talleres Pedagógicos I, II y II: construcción de identidad y procesos pedagógicos*. Universidad Católica de Temuco.

Quintriqueo, S. y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33.

Rodrigo M. y J Arnay (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

Salas A. (1987). Hablar en Mapuche es Vivir en Mapuche: especificidad de la relación lengua/cultura. *Revista de Lingüística Aplicada* (RLA). Universidad de Concepción. Chile.

Sir J. (2008). *Educación Intercultural Bilingüe: el caso chileno*. Santiago de Chile: Editorial FLAPE. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

Varela, F. (1999). Steps to a science of Interbeing: Unfolding (he Dharma implicit in modern cognitive science. En S. Bachelor. G, Claxton y G. Watson (Eds.), *The Psychology of Awakening*, Rider/Random House, Nueva York. Estados Unidos.

Varela, F. (1981). El circulo creativo. Esbozo histórico natural de la reflexividad. En: P. Watzlawick et al, *La realidad inventada* (294-309), Barcelona, España.

Vera R. (1997). *La noche estrellada* (la formación de constelaciones de saber). Recuperado de: http://www.revistachiapas.org/ch5vera.html

Walsh C. (2001) *¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano*. Recuperado de: red.pucp.edu.pe/wpcontent/uploads/biblioteca/100117.pdf

Educación intercultural bilingüe en Santiago del Estero, ¿mito o realidad?

Petrona Elsa Trejo
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Argentina
naeltrejo@hotmail.com

Eve Luz Luna
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Argentina
eveluzluna@hotmail.com

María Inés Soria
Ministerio de Educación de Santiago del Estero
Argentina
maria_ines3@hotmail.com

Resumen: La Educación Intercultural Bilingüe constituye actualmente una política de Estado en la República Argentina ya que el sistema educativo está regido por un nuevo marco legal, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 promulgada en el año 2006. Este nuevo texto preceptivo dispone la aplicación de la EIB, una de las ocho modalidades que atraviesan la educación en todo el territorio nacional. No obstante, la Constitución Nacional, nuestra carta magna, también establece en su artículo 75 inc. 17: "Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural...", lo que constituye un fuerte mandato para la atención a la diversidad en todos los ámbitos de la vida ciudadana en general y en el sector educativo en particular.

Palabras clave: Educación; intercultural; bilingüe; identidad; derecho.

Resumo: A educação intercultural bilíngue e atualmente uma politica de estado na Republica da Argentina já que o sistema educativo esta regido por um novo marco legal, a Lei Nacional de Educação N° 26.206 promulgada no ano 2006. Neste novo texto preceptivo dispõe a aplicação da EIB, uma das oito modalidades que atravessam a educação em todo o território nacional. Não obstante, a constituição nacional, nossa carta magna, também estabelece seu articulo 75 inc. 17: "garantir o respeito a sua identidade e o direito a uma educação bilíngue e intercultural..." o que é um forte mandato para atenção da diversidade em todos os âmbitos da vida cidadã em geral e no setor educativo em particular.

Palavras-chaves: Educação; intercultural; bilíngue; identidade; direito.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista Uturunku Achachi, ISSN 0719-1294, octubre de 2014.

Fecha de recepción: 13 de agosto de 2014.

Fecha de aceptación: 18 de septiembre de 2014.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Trejo, Petrona Elsa, Eve Luz Luna y María Inés Soria. 2016. "Educación intercultural bilingüe en Santiago del Estero, ¿mito o realidad?", *Humanidades Populares* 10 (18), 70-87.

APA
Trejo, P. E., Luna, E. L. & Soria, M. I. (2016). Educación intercultural bilingüe en Santiago del Estero, ¿mito o realidad?. *Humanidades Populares, 10* (18), 70-87.

Chicago
Trejo, Petrona Elsa, Eve Luz Luna & María Inés Soria. "Educación intercultural bilingüe en Santiago del Estero, ¿mito o realidad?". *Humanidades Populares* 10, no. 18 (2016): 70-87.

MLA
Trejo, Petrona Elsa, Eve Luz Luna & María Inés Soria. "Educación intercultural bilingüe en Santiago del Estero, ¿mito o realidad?". *Humanidades Populares* 10.18 (2016): 70-87.

Harvard
Trejo, P. E., Luna, E. L. y Soria, M. I. (2016) "Educación intercultural bilingüe en Santiago del Estero, ¿mito o realidad?", *Humanidades Populares,* 10 (18), pp. 70-87.

Fundamentos teóricos y jurídicos de la EIB

La Educación Intercultural Bilingüe constituye actualmente una política de Estado en la República Argentina ya que el sistema educativo está regido por un nuevo marco legal, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 promulgada en el año 2006. Este nuevo texto preceptivo dispone la aplicación de la EIB, una de las ocho modalidades que atraviesan la educación en todo el territorio nacional. No obstante, la Constitución Nacional, nuestra carta magna, también establece en su artículo 75 inc. 17: "Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural...", lo que constituye un fuerte mandato para la atención a la diversidad en todos los ámbitos de la vida ciudadana en general y en el sector educativo en particular. Todos estos documentos de base le dan significado y avalan la puesta en práctica de acciones educativas concretas, en especial en territorios de lenguas en contacto.

En el corpus de la legislación educativa previa a la fuente citada ya se habían aprobado las pautas orientadoras de la llamada EIB y se había modificado la Resolución del C. F. C. y E. N° 63/97, incorporando el acuerdo marco que implicaba la transformación gradual y progresiva de la formación docente continua (A- 14).

Posteriormente, la Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación se basará en los antecedentes jurídicos existentes, los derechos fijados en la Ley Federal de Educación y las resoluciones ligadas a esta normativa general. Esta resolución resulta clave por cuanto admite que nuestro país está investido de los atributos de multicultural, pluriétnico y multilingüe, tomando en consideración aquello históricamente invisibilizado por un sistema nacido de un pensamiento homogéneo y asimilador, cuando no etnocéntrico toda vez que buscaba sesgar lo propio de las ahora reconocidas comunidades indígenas, integradas ya por nativos, ya por migrantes, cuyo rasgo en común será la posesión de la diversidad, patrimonio vivo de las culturas de los pueblos.

En ambos instrumentos oficiales, la Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación y la Ley de Educación Nacional, la EIB es pensada como “aquella educación que se propone enraizada en la cultura de los educandos indígenas y otros horizontes culturales, así como también supone que se lleve a cabo a través de dos lenguas: la lengua materna indígena y la segunda lengua, oficial.” Para ser más precisos, en el texto de la ley se define a la EIB como:

> “La modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas (…) a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica: a desempeñarse activamente en un mundo intercultural y a su mejor calidad de vida. Asimismo, la EIB promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos

indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propicia el reconocimiento y el respeto a tales diferencias".

A su vez, en su implementación se propone "la construcción de contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento a los/as alumnos/as, valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad".

En otro orden de cosas, si bien el marco legal de la Ley Federal de Educación -surgida en la Argentina de los noventa- se abría a la diversidad cultural en el contexto de un mundo constituido como espacio de luchas tendientes a visualizar lo plural, con demandas concretas de atención a los derechos sociales antes silenciados, no por ello resultó ser la panacea ya que las políticas neoliberales imperantes en nuestro país pusieron en juego políticas educativas compensatorias que dejaban entrever la vivencia de lo diverso como un problema en lugar de una riqueza a la que había que resaltar.

La mirada que tiene la nueva Ley de Educación Nacional sobre la Educación Intercultural Bilingüe es, al menos desde lo imperativo del texto, mucho más superadora con respecto a concepciones anteriores, ya que se aprecia a la diversidad como estrategia de igualdad educativa tendiente a la inclusión plena de la lenguas y las culturas presentes en múltiples contextos, reconociéndolas como atributos positivos para la vida de toda la sociedad, en la cual estriba la riqueza de las tradiciones de los pueblos originarios. Esto se manifiesta en los objetivos pensados en torno a la EIB de la nueva normativa vigente, los que plantean un abordaje alternativo de la diversidad sociocultural y sociolingüística en el sistema educativo argentino. Para ello, se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, marco de referencia y punto de partida para el cumplimiento de los derechos reconocidos a todos los ciudadanos más allá de su condición social, étnica, cultural y lingüística.

Entre los objetivos específicos a atender se encuentran dos que resultan de vital importancia: el que plantea la necesidad de fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje -desde la formación y capacitación docente, la producción de materiales, la asistencia técnica y financiera a instituciones educativas y comunidades indígenas, el otorgamiento de becas y las redes interinstitucionales de apoyo-; y aquel que propicia la articulación de los diferentes agentes involucrados (escuelas, IFDs, universidades y pueblos originarios), tanto a nivel regional como federal.

Situación de la EIB en Santiago del Estero

Santiago del Estero es una provincia con número relativo de más 150.000 hablantes bilingües de lengua quichua, ubicados en un total de catorce departamentos en especial en aquellos que se encuentran en la mesopotamia de los ríos Dulce y Salado: Figueroa, Salavina, Atamisqui, Loreto, Avellaneda, Silípica, San Martín, Sarmiento, Robles, Capital, Banda, Moreno, Gral. Taboada, Juan Felipe Ibarra.

En los lineamientos curriculares de la educación argentina actual, la discusión suele centrarse en que la diversidad cultural está definida por la diferenciación étnica en términos de población indígena. En este marco nos proponemos tomar en cuenta que el quichua santiagueño -si bien es una lengua originaria- ha sido usado históricamente en poblaciones criollas[1] e incluso inmigrantes; recién en los últimos años se produjo el autorreconocimiento identitario de comunidades aborígenes -con existencia milenaria y altamente vigentes en la provincia- que toman la lengua como su referencia.

Cabe señalar aquí también que la lengua quichua se visualiza minorizada toda vez que su uso se relaciona con el ámbito rural y se la liga a lo folclórico, de este modo se desvirtúa su verdadero valor y amplitud de uso y se descuida su revitalización ya que las políticas lingüísticas no son suficientes ni realistas. Esto lleva a que los hablantes desarrollen su lengua de modo diglósico, es decir circunscribiendo o retrayendo su uso casi exclusivamente al ámbito familiar o doméstico con empleos menores en el espectro público.

Entonces, en la provincia de Santiago del Estero cabe preguntarse en relación con la EIB: ¿Cuáles han sido los avances en torno a la construcción de un nuevo paradigma en la política de las diferencias? ¿Qué líneas de acción fueron generadas en torno a la aplicación de una EIB que abarque la diversidad social, cultural y lingüística de toda la provincia?

En este sentido, el objetivo de nuestro trabajo fue contribuir al relevamiento y a la sistematización de experiencias concretas de implementación de la EIB en el sistema educativo formal de la provincia, conformar lazos entre el grupo de actores del dicho proceso -involucrados o que se involucrarían en su instauración- e identificar los factores que no han permitido hacerla plenamente efectiva en la realidad de las aulas hasta el presente. Para fundamentar esta tarea, nos remitimos a uno de los objetivos específicos establecidos con respecto a la EIB al propiciar la articulación entre las instituciones del sistema formal de educación y la Universidad, representada en este caso por la Tecnicatura en EIB con mención en lengua Quichua, creada en 2012 en el seno de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la UNSE, única carrera universitaria sobre una lengua originaria existente en el país hasta la fecha.

La existencia del quichua como lengua de uso en las localidades seleccionadas para el trabajo de campo realizado es una realidad completamente palpable, percibida a partir de la simple observación y sostenida desde los testimonios de los actores institucionales: entrevistado el Rector de una de las escuelas visitadas, relató que en el departamento Figueroa hay un importante "sustrato lingüístico del quichua" y que más de un sesenta por ciento de los alumnos del colegio que conduce son hablantes de esta lengua. El personal docente de todas las escuelas primarias relevadas señaló que un setenta por ciento de sus alumnos son bilingües quichua- castellano. "Los niños hablan la lengua en las aulas pero no frecuentemente, más que nada lo hacen durante sus momentos de juego y esparcimiento. Ellos hablan el quichua sin darse cuenta porque para ellos es normal", nos dicen los maestros

[1] Hijos de españoles y nativos, nacidos en estas tierras.

entrevistados, y agregan que los chicos "sólo se comunican fluidamente entre ellos en quichua y en cambio, cuando están ante un desconocido tienen recelo para hablar. Los alumnos hablan continuamente en la escuela y básicamente en los tiempos de recreación hablan el quichua entre ellos"[2].

La enseñanza del quichua en Santiago del Estero estuvo garantizada durante largo tiempo en documentos legislativos, sin embargo, la puesta en práctica de estas disposiciones siempre estuvo ligada al voluntarismo de los agentes educativos sin que la competencia bilingüe de los niños sea atendida de manera pertinente desde lo curricular.

En lo referente al marco legal promulgado en la provincia de Santiago del Estero en relación con la atención a la diversidad cultural y lingüística en el sistema educativo, existen los siguientes documentos oficiales, algunos sin vigencia plena en la actualidad[3]:

- El Decreto Serie ¨E¨ N° 4306 del 24 de Agosto de 1983 que en su articulado establece: *Art.1-La Secretaría de Estado de Educación y Cultura estimulará el estudio y práctica del habla quichua a través de establecimientos educacionales de su dependencia.*

  Art.3-Para el cumplimiento de las finalidades apuntadas, la Secretaría de Estado de Educación y Cultura podrá convenir tareas comunes con la UNSE y solicitar la colaboración de personas y entidades que quieran sumarse a esta obra de valoración cultural.

- Cámara de Diputados de la Provincia de Santiago del Estero: LEY N° 5409 del 6 de setiembre de 1986:

  Art. 1-Declárase de interés oficial la preservación, difusión, estímulo, estudio, práctica de la lengua quichua dentro y fuera de la provincia; estimular el estudio del habla, especialmente en las regiones donde es corriente su uso; dar apoyo a todos los establecimientos educacionales de la provincia en lo referente a la elaboración de los planes concretos para el estudio y práctica del a lengua; convenir tareas comunes con la UNSE.

- Consejo General de Educación de la Provincia de Santiago del Estero Resolución N° 1279 del 20 de abril de 1988:

  VISTO: el contenido de la Resolución Ministerial Serie ¨G¨N\0139 de fecha 15 de abril del corriente año, dictada por la Secretaría de Estado de Educación y Cultura de la Provincia y que corre a fs 4/5 de estos actuados; y

  CONSIDERANDO: que en el artículo del citado instrumento legal se aplica a partir del presente período lectivo, la enseñanza de la Lengua Quichua en los establecimientos

[2] Registro realizado en el Colegio Secundario de Bandera Bajada, departamento Figueroa, por parte de Elena Larrea, alumna de la Tecnicatura en EIB con mención en lengua Quichua (FHCSyS- UNSE).

[3] Según lo aportado por la Asociación de Investigadores en Lengua Quichua, con sede en San Miguel de Tucumán.

escolares dependientes de este organismo educacional: Nros1099, 1040,1004 respectivamente, y que cuyo fin se afecta cargos vacantes de modificación presupuestaria Decreto ¨B¨N°5077/85 Resuelve:

Escuela N° 1099 de Loreto: cargo Maestro Especial de Enseñanza Quichua-Castellano, vacante modificación presupuestaria, decreto serie ¨B¨5077/85.

Escuela N1040 de Bandera Bajada, dpto Figueroa; cargo Maestro Especial de Enseñanza Quichua-

Castellano, vacante modificación presupuestaria, decreto serie ¨B¨ N° 5077/85.

Escuela N1004 de Brea Pozo, dpto San Martín; cargo Maestro Especial de Enseñanza Quichua - Castellano, vacante modificación presupuestaria, decreto serie ¨B¨N5077/ 85.

Todos esos considerandos fueron sólo expresiones de anhelo. En la práctica, la realidad fue otra: En 1995, una reestructuración dispuesta por ley 6186/95 culminó con la cesantía del maestro de quichua de la escuela de Brea Pozo. Hay un expediente de reintegro 4266/96 sin resolución. En 1998 se produce el traslado del maestro que enseñaba quichua en Loreto; no se designó un reemplazante y el cargo se perdió. También en dicho período, desde la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Domingo Bravo intentaba apuntalar sus cursos de Lingüística Regional Quichua- Castellano mediante la obtención de Resoluciones como las siguientes:

Junta de Calificaciones y Clasificaciones de la Provincia de Santiago del Estero:

Otorgar un (1) punto a los certificados de capacitación en Lingüística Regional Quichua –Castellano expedidos por la UNSE, reconociéndoles la capacidad para desempeñarse el área   (Ley 4197/74).

En la actualidad casi no existen cargos y la mayoría de aspirantes en el nivel primario son docentes que transitaron por la Diplomatura con mención en Lengua Quichua de la UNSE.

En la ciudad de Loreto hay cuatro escuelas de Nivel Primario. Una de ellas, la Pedro León Gallo N°1099, tenía un espacio curricular de dos horas semanales destinado a la lengua quichua. Aunque no se identificó su año de inicio, se cree que fue aproximadamente en 1988, fundado en la Constitución Provincial de 1986. El nombramiento de docente de 5° a 7° grado se produjo recién con fecha 25 de junio de 1992. En el año 2009, este cargo es reconvertido por considerar desde los organismos educativos del Estado provincial que es más necesario un docente en el área de Educación Física.

En 2007 se promulgó la Ley Provincial N° 6876/2007 la cual en su artículo 62° establece: *"La Educación Intercultural es la modalidad que tiene como finalidad impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola,*

enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente, propiciando el respeto y reconocimiento de tales diferencias".

Y en el artículo 63° se alude específicamente a los objetivos y funciones de la Educación Intercultural y plantea:

> *a. Generar propuestas curriculares para una perspectiva intercultural plural impulsando las vinculaciones igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, con el objeto de construir una sociedad más justa e inclusiva.*
>
> *b. Articular organizativamente entre los niveles y modalidades, proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones, en el marco de políticas provinciales y estrategias que integren las particularidades y diversidades de la Provincia, sus habitantes y sus culturas, propiciando el respeto a la diversidad cultural y promoviendo la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos.*
>
> *c. Incluir la perspectiva intercultural en la formación y actualización docente para todos los Niveles del sistema educativo.*
>
> *d. Contribuir a asegurar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe que ayude a preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas.*
>
> *e. Impulsar la investigación sobre la realidad socio - cultural de nuestra provincia que permita el diseño de las propuestas curriculares, materiales educativos e instrumentos de gestión pedagógica*".

Por todo lo señalado hasta aquí, el interés de esta investigación estuvo puesto en determinar el estado del arte con respecto a la aplicación de la EIB en la provincia de Santiago del Estero, tomando en cuenta especialmente los departamentos ubicados en zonas consideradas bilingües. El trabajo realizado consistió en un relevamiento y observación participante en escuelas e institutos de formación docente ubicados en zonas de lenguas en contacto (quichua- castellano):

<u>En el departamento Figueroa:</u>

- IFD N° 21 de Bandera Bajada,
- Escuela de Cardón Esquina,
- Colegio Secundario Agrotécnico N° 7 "Leandro Vicente Taboada" de Bandera Bajada,

- Colegio Secundario de Invernada Norte
- Escuela Primaria N° 473 Brigadier General Dn. Ángel María Zuloags, de Invernada Sur

En el departamento Salavina:

- IFD N° 22 de Los Telares,
- Escuela Primaria N° 817 "Norberto Campos", del paraje Taqo Totorayoj,
- Escuela Colegio Secundario "Konrad Adenauer", de Villa Salavina,
- Primaria N° 534, "Ricardo Gutiérrez",de Los Cerrillos,
- Escuela N° 404 "Fermín Zavalza", de la localidad de Barrancas,
- Escuela N° 781 "Ester Dolores Funes", del paraje Santa Lucía, Jardín de Infantes N° 71 de Villa Salavina

En el departamento Loreto:

- IFD N° 5 de la ciudad d Loreto,
- Escuela Primaria N° 1099, de Loreto

En estas instituciones educativas se realizaron entrevistas a autoridades, docentes, alumnos, egresados, padres. Además se entrevistó a agentes que intervienen en el sistema formador: referente de EIB y supervisores de zona del nivel primario en la ciudad Capital[4].

El análisis del trabajo giró en torno a la implementación de la EIB en el territorio elegido como muestra. Para ello, se tomó como parámetro el cumplimiento de las líneas de acción propuestas por el Programa Nacional de EIB en el marco de una política de Estado concreta que ha de hacerse realidad en todos los ámbitos en general y en espacios específicos en particular.

Al respecto, de acuerdo con lo dispuesto se prevé:

En lo que respecta a la Formación y Capacitación Docente

> *Promover la apertura de espacios de consulta intra e interjurisdiccionales entre los diferentes actores de educación formal y no formal interesados en la EIB.*
>
> Con respecto a este punto, se realizaron entrevistas a un integrante del equipo técnico de EIB y referente jurisdiccional en la provincia dependiente de la

[4] Los estudiantes de la Tecnicatura en EIB que participaron fueron: Claudio Sebastián Basualdo y Luis Miguel Rodríguez, en establecimientos educativos del departamento Salavina; Elena Larrea y César Céliz, en el departamento Figueroa; María I. Soria y Luis Sayago Muse, en el departamento Loreto y ciudad Capital.

Subsecretaría de Educación, y a las supervisoras de zona que atienden las escuelas estudiadas.

El referente técnico de EIB expresó que hace aproximadamente cinco años atrás se llevó adelante en la provincia la elaboración del diseño curricular en EIB, actividad en la cual participó. Actualmente, en lo referente a la socialización en las escuelas, se ha pasado de una etapa de sensibilización a la de capacitación de docentes en servicio, tanto en Capital como en el Interior, a través de jornadas y encuentros culturales. Falta aún fortalecer la labor en equipo, señaló.

Actualmente, la enseñanza del quichua está incluida en la estructura curricular en un solo establecimiento educativo de nivel secundario en las zonas relevadas. Se trata del colegio secundario Konrad Adenauer de Villa Salavina, departamento Salavina. En esta institución hay un espacio curricular que se llama "Lengua y cultura quichua" dictado durante 80 minutos por semana. Legalmente funciona desde el 2002, pero la asignatura data desde 1988 aproximadamente. La docente de la materia es una profesora de lengua castellana, hablante bilingüe, que hizo un curso de quichua habilitante para enseñar. Otras escuelas cuentan con el cargo en la planta docente pero estos aún se encuentran sin cubrir: es el caso de la escuela N° 406 de Villa Salavina. Los otros establecimientos no cuentan con cargos ni horas cátedra para la implementación de una enseñanza bilingüe que le dé al quichua una verdadera revitalización.

Incorporar el enfoque de la EIB en la Formación Docente inicial y en servicio

Al respecto, a nivel jurisdiccional existe un único Profesorado de Educación Primaria con orientación en EIB que se cursa en el Instituto de Formación Docente N° 21 sito en la localidad de Bandera Bajada, en el departamento Figueroa. Según se indagó a través de entrevistas a autoridades, una docente del área Lengua, una egresada y alumnos, el plan de estudios no cuenta con horas cátedra destinadas la enseñanza del quichua. En 2011 solicitaron a las autoridades ministeriales dar respuesta a esta demanda pero les respondieron que el presupuesto era inexistente y faltaba personal docente idóneo para desempeñarse. Lo único que define el perfil de la carrera en lo que respecta a su especificidad es el cursado de un Espacio de Definición Institucional (EDI) denominado EIB, que tiene una duración de un semestre. La docente de Lengua puso de manifiesto que no cuentan con orientaciones específicas en lo que respecta a lo curricular para la enseñanza de la lengua desde un enfoque determinado. Esto -dice- tal vez se deba a que hace poco tiempo se hizo cargo de las horas y aún no ha participado en reuniones de departamento. Señala que por estar cursando la licenciatura en Letras ha incorporado lecturas de Sociolingüística, con el objetivo de hacer reflexionar a los alumnos sobre los usos del castellano en su contexto vital. La mayor parte de los entrevistados en este instituto destacaron que desde la existencia de la carrera se celebran festividades ligadas a lo

autóctono e identitario como el Inti Raymi, la celebración a la Pachamama, la fiesta de "Los niños y el Canto Milenario", el Encuentro Intergeneracional. Al ser consultada sobre este tema, una docente recientemente egresada con el título de Profesora para la Enseñanza Primaria con Orientación en EIB lamenta la escasa solidez con respecto a los contenidos conceptuales y actitudinales; esto le motivó cierto sentimiento de inseguridad para desempeñarse en su rol docente. Expresa que al asistir actualmente a cursar la Tecnicatura en EIB con mención en Lengua Quichua en la UNSE, se le posibilitó tener otra visión y una apertura sobre los criterios necesarios para la puesta en marcha de una verdadera Educación Intercultural Bilingüe.

Otro Instituto de Formación Docente que definió su orientación en relación con lo contextual fue el de la ciudad de Loreto, en el departamento Loreto. Allí, la orientación de los docentes egresados es en Ruralidad, motivo por el cual han gestionado capacitación en quichua dada por una maestra bilingüe. Consultados a si por qué no agregaban una unidad curricular para la enseñanza de esta lengua en el Plan de Estudios, las autoridades respondieron que "no se puede modificar la caja curricular".

Con respecto a la producción de material didáctico y el apoyo para su edición:

Estos deberán estar orientados al sistema educativo en su conjunto y destinados a resolver las necesidades educativas específicas de los alumnos y comunidades de las escuelas situadas en contextos de diversidad cultural y lingüística. Se deberá acompañar el proceso de creación de materiales didácticos interculturales y bilingües surgidos en el marco de experiencias de articulación entre escuelas y comunidades.

Una interesante experiencia de producción de material bilingüe quichua- castellano lo constituye el libro juvenil *Wawqes Pukllas* ("Hermanos jugando"), realizado por alumnos de la localidad de Cardón Esquina, en el departamento Figueroa, junto al Lic. Héctor Andreani. El financiamiento de este material fue efectuado por medio del Programa Nacional de Voluntariado Universitario. Actualmente, los alumnos continúan trabajando sobre la lengua a través del periodismo escolar con la edición de una revista titulada "Tarpuy" ("Siembra").

En lo referente a los Proyectos Pedagógicos Institucionales:

La tendencia a fortalecer la aplicación de un enfoque educativo en y para la diversidad cultural y lingüística en las escuelas del sistema educativo, se hará a través de la institucionalización de proyectos pedagógicos que responden al desarrollo de la EIB atendiendo a las particularidades de cada jurisdicción y a las necesidades específicas de los pueblos indígenas de la región.

En este sentido, las escuelas contarán con asistencia financiera, y en forma coordinada con la jurisdicción, asistencia técnica a instituciones educativas para la promoción y fortalecimiento de experiencias significativas de EIB.

Para ello, es necesario promover la formulación y aplicación de proyectos pedagógicoinstitucionales, que aborden la dimensión intercultural en la práctica pedagógica en contextos de diversidad, así como el tratamiento de la diversidad en los espacios y áreas temáticas referidas a los pueblos indígenas superando visiones estereotipadas.

Las expresiones de deseo políticamente correctas estimulan a ejercer la resistencia ante la falta de cumplimiento de los propósitos básicos para una educación intercultural bilingüe concreta, sobre todo cuando se vislumbra un panorama basado en el voluntarismo docente que lleva a cabo propuestas pedagógicas institucionales poco permanentes en el tiempo y sin objetivos claros. Resulta claramente observable la falta de asesoramiento y financiamiento para sostenerlas y hacerlas más valederas y eficaces, pese a que los docentes otorgan la fuerza que les imprime un fuerte sentido de identidad y de valoración de la lengua quichua, toda vez que ellos son también hablantes bilingües. Entre los testimonios brindados que dan cuenta de esta actitud podemos citar el de una maestra que expresó: "la lengua quichua me interesa, me interesa mucho, siempre estoy defendiendo nuestra lengua materna, yo soy quichua hablante. Yo adquirí el quichua desde chica, escuchando a mis abuelos. Hoy en día, gracias a ellos entiendo bastante el quichua, por eso me siento muy orgullosa de poder usar la lengua".

Ejemplos de estos proyectos son la creación de un coro de niños llamado "Tukuypas" (Para todos), en la escuela de Invernada Sur, el coro de la escuela de Cardón Esquina que entona el Himno Nacional en quichua y que en años anteriores ha participado en el encuentro de niños quichuistas en la ciudad Capital, actividad que ya no se lleva a cabo.

Otras experiencias originadas por la actitud vocacional de los educadores son las desarrolladas por docentes quichuahablantes en las escuelas primarias de la localidad de Barrancas y de Los Cerrillos, ambas ubicadas en el departamento Salavina. En la primera de ellas, los docentes informan que no existe carga horaria para la enseñanza del quichua, pese a esto, uno de ellos enseña la lengua en los grados del segundo ciclo (5° y 6° grado) por el interés manifiesto de los niños para aprenderla. Sobre este particular, el responsable de la actividad narra que trabaja en torno a la escritura: por ejemplo, hacer frases en quichua, usar los números, los colores, redactar frases cortas conversacionales. Consultado sobre las motivaciones que impulsan este trabajo señala que "sólo lo enseña para que el quichua no se pierda y para que los alumnos fortalezcan nuestra lengua materna". El segundo caso, el de la escuela "Ricardo Gutiérrez" de Los Cerrillos, es similar a lo acontecido en Barrancas. Allí se entrevistó al docente Darío Acosta, hablante materno de la lengua

> quichua, quien relató que "en el año 2010 había una propuesta para la enseñanza del quichua en nuestra institución y en otras escuelas de nuestro departamento (red de escuelas), pero luego esto decayó. El principal inconveniente que tuvimos fue porque algunos docentes no estaban de acuerdo con la signografía de Domingo Bravo". Cabe acotar que en la provincia actualmente funcionan dos modalidades de escritura: una, avalada por Resolución del Consejo General de Educación de la provincia, fijada por el reconocido investigador santiagueño Domingo Bravo, y otra, propuesta desde la Asociación de Investigadores de la Lengua Quichua con sede en la ciudad de San Miguel de Tucumán, cuyo principal representante es el Sr. Jorge Alderetes. Ante la pregunta si hablaba quichua con sus alumnos, Acosta respondió que "casi siempre, en lo cotidiano, hablo en el aula algunas frases o palabras sueltas en quichua con mis alumnos ya que siempre voy a llevar el quichua en mi corazón y enseñar todo lo que pueda".

En relación con las Becas para estudiantes indígenas:

> Actualmente existen a nivel nacional programas de Becas Estudiantiles para alumnos originarios, con vigencia en todas las provincias. Uno de los principales requisitos que se exige para su otorgamiento es la pertenencia a una comunidad indígena. En la zona seleccionada para el análisis de esta temática, se han identificado algunas comunidades originarias: La tonokoté Asingasta, en el departamento Salavina, y la tonokoté Yacu Muchuna, en el departamento Figueroa.

En lo que respecta a la temática planteada, la mayoría de los docentes entrevistados demostraron conocer muy superficialmente y sobre todo de forma intuitiva qué es la Educación Intercultural Bilingüe. Principalmente la relacionan con la enseñanza de la lengua quichua y anhelan contar con el presupuesto y la capacitación correspondiente para su implementación completa y sistemática. Entre las razones para hacerlo citan la revitalización de la lengua, su vigencia y mantenimiento a futuro ya que en lo contextual la lengua está viva en las distintas generaciones, más allá de sus características diglósicas por su posición de dominada. Entre los testimonios brindados podemos citar el de una maestra que expresó: "la lengua quichua me interesa, me interesa mucho, siempre estoy defendiendo nuestra lengua materna, yo soy quichua hablante. Yo adquirí el quichua desde chica, escuchando a mis abuelos. Hoy en día, gracias a ellos entiendo bastante el quichua, por eso me siento muy orgullosa de poder usar la lengua". "El tema de la EIB nos han despertado bastante interés a nosotros también, por eso seguimos luchando para que se restablezca el quichua en las instituciones primarias". Otra respuesta fue: "Para mí la EIB es hablar, comprender el habla, la inclusión de nuestra lengua, que tenga un espacio y sea comprendida; es terminar de aceptar el quichua." En la indagación también recogimos lo expresado por un Rector de institución secundaria de la localidad de Villa Salavina, quien se refirió a la EIB de este modo: "Es revalorizar lo que hacemos, en la escuela, por ejemplo, el tomar matecocido con tortilla es contribuir a no olvidarnos de nuestras costumbres y todo lo

que hace a nuestra identidad, incluyendo la lengua. Tratar de que no se pierda eso que es nuestro. La lengua en la mayoría de los viejos está instalada pero no es transmitida a sus hijos y nietos, eso rompe ahí con la costumbre y una manera particular de entender las cosas, los viejos tienen vergüenza. Lo que intentamos en el colegio es instar a que enseñen a hablar".

Otra docente, en este caso pertenece al nivel inicial, manifiesta que los niños emplean palabras quichuas insertas en frases en castellano, como rasgo dialectal muy notable: "los niños nos enseñan a mí como a las otras seños sus tradiciones, por ejemplo: La leyenda del Tanicu que en ellos vive por que la escuchan de sus abuelos o padres. Algo muy particular que tienen los niños es la forma de pedir permiso para ir al baño y es común escucharlos decir: "Seño me voy a ishpar", o es común que se refieran al cerdo como "cuchi" y a la tortuga como "gualu" cuando hablan de animales.

En estas escuelas se alfabetiza en la lengua oficial, es decir, que la enseñanza de la lecto-escritura no se realiza en la lengua materna de los alumnos. Los maestros tienen que adaptar los contenidos en función de las necesidades de los grupos, generalmente no es un trabajo sistémico. El maestro lleva a cabo un verdadero desafío pedagógico, lingüístico y cultural al adaptar sus prácticas pedagógicas a la situación de bilingüismo. Esta cuestión conlleva a modelos asimilacionistas[5] que fomentan, en última instancia, la transmisión de la educación dominante y el desplazamiento lingüístico.

Los resultados de esta aplicación, según los entrevistados, desencadenan un bajo rendimiento escolar. Como hemos señalado al inicio de este texto, desde unos años a esta parte el concepto de interculturalidad aparece en los documentos y discursos educativos en nuestro país, especialmente desde la sanción de la Ley de Educación. En una consulta a las organizaciones indígenas, a propósito de la discusión por esta nueva ley, una de las demandas explicitadas fue que la ley se llame "Ley Nacional de Educación Intercultural". El término aparece, frecuentemente, como la solución a la presencia en las escuelas de población que se aleja de los estándares tradicionales.

Sin embargo, esto genera algunas cuestiones que necesitan una reflexión. En primer lugar, el término resulta impreciso y sus sentidos heterogéneos. Tampoco son claras las instancias sociales que deberían ser interpeladas por la interculturalidad, es decir, si debería plantearse como una política de Estado y/o como reivindicación y estrategia de las organizaciones de la sociedad civil. Por otra parte, es necesario considerar que la situación de fragmentación y segmentación, en particular en el campo educativo, hacen necesario abordar el tema de la interculturalidad y en general de la diversidad en el contexto de situaciones de desigualdad.

---

[5] Este modelo es también llamado de transición, por cuanto persigue una educación monolingüe. El producto final es un bilingüismo sustractivo por cuanto en los primeros años de escolaridad los niños usan las dos lenguas hasta lograr el manejo pleno de una de ellas, la que se encuentra en posición dominante. En: Zúñiga Castillo, Madeleine. *Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile, 1989. OREALC UNESCO. Pág. 17.

El objetivo de la interculturalidad, tal como se dijo anteriormente, no debe circunscribirse sólo a la educación bilingüe o a una necesidad marginal de las escuelas que atienden un sector educativo específico marcado como "diverso/diferente" sino que también debe ser pensada como una de las dimensiones básicas en la educación general para comprender la diversidad cultural sin remitirse pura y exclusivamente al ámbito escolar sino a relaciones sociales más amplias y de grupos con la capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores y modos de comportamiento.

En este contexto la EIB no debe ser concebida como una respuesta para atender un problema pedagógico sino también como una respuesta situada y atravesada por procesos políticos y económicos de diversos alcances que deben contemplarse en su diseño. En este sentido, la EIB constituye un campo de lucha en el que intervienen diversos factores.

En términos generales, cualquier situación escolar que uno imagine, es una situación intercultural ya que la homogeneidad cultural de los grupos no es más que un deseo afortunadamente irrealizable. Es un hecho que en la escuela se encuentran distintos sectores sociales, sujetos de diversas procedencias, de distintas edades y experiencias formativas. En términos más específicos y restringidos, cuando se habla de la interculturalidad en la escuela se alude a situaciones donde la población que asiste se aleja de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como patrón de medida (de lo que los chicos pueden aprender, de las experiencias formativas previas, de lo esperable de su conducta, de lo que puede exigirse a los padres). Concretamente, cuando se habla de interculturalidad, las referencias son en general a escuelas con población indígena o con población migrante, pero no cualquier migrante, sino población migrante pobre de países donde en general la cuestión étnica se articula con procesos más o menos claros de identificación indígena. La concepción que subyace a esta noción restringida pareciera ser que, mientras algunas diferencias son valoradas y no generan un "problema" para el sistema educativo, otras sí. Se trataría en este segundo caso de diferencias desvalorizadas y que, a lo largo de la historia de nuestro país, han tendido a ser eliminadas, aisladas, integradas y, en los últimos años, objeto de las políticas interculturales.

Uno de los propósitos al iniciar el análisis de lo recogido fue encontrar los factores que dificultan una implementación concreta de la EIB en Santiago del Estero. Habiendo hecho las indagaciones que corresponden para avalar este recorrido, estamos en condiciones de delinear algunos puntos obstaculizadores en este proceso:

- En Santiago del Estero, las concepciones en torno a la EIB no logran desnaturalizar las políticas homogeneizadoras que tienden a la segmentación y al fragmentarismo.
- Hay ausencia de políticas educativas que promuevan espacios de diagnóstico, debate, reflexión y articulación acorde a la situación social, cultural y lingüística local.
- Existe una necesidad de acuerdos para su atención, es decir, integrar la mirada de especialistas académicos (lingüistas, educadores, antropólogos, entre otros) y

agentes no académicos (maestros, líderes de las comunidades indígenas o no, políticos) con el fin de analizar los desafíos que plantea la diversidad cultural en el ámbito educativo.

- La capacitación docente en el tema, la construcción de materiales didácticos y de lectura en lengua materna para el uso escolar, resultan insuficientes.
- Son necesarios talleres que favorezcan la reflexión sobre las propias prácticas educativas y el desarrollo de un proceso construcción y apropiación de conocimientos basado en el diálogo acerca del trabajo cotidiano en la escuela y ciertas categorías sobre la relación escuela-cultura.
- Demanda de un espacio en el que se generen nuevas prácticas pedagógicas, que a su vez hagan hincapié en la pluralidad, que se enfoquen en la aceptación de la diversidad como un derecho no como algo que hay que compensar y, especialmente, en el reconocimiento de la lengua materna no como una traba al aprendizaje sino como su punto de apoyo.
- Demanda de creación de ámbitos de participación con los agentes educativos implicados en el tema, que permitan diseñan de manera colectiva propuestas educativas acordes con la riqueza lingüística y cultural de la región.

A modo de cierre

El balance final de nuestro acotado trabajo de investigación encarado por alumnos y docentes de una carrera de pregrado en el ámbito de la universidad pública, nos ha reconfortado plenamente. Lo trabajado constituyó una oportunidad para el acercamiento a la realidad de las aulas en donde la diversidad es asunto de la vida cotidiana y, al hacerlo desde el ámbito académico, se acercan dos polos que comúnmente no suelen encontrar puntos de encuentro.

Lo recogido luego de una sustanciosa aunque breve trayectoria, nos permite visualizar cómo se patentizan en la realidad palabras que están ligadas a modos de ver el mundo, de concebirlo y tejer el destino de los pueblos y sus culturas Desde una mirada simplificadora, estos vocablos pueden parecer sumamente abstractos, difíciles y lejanos. Ellos son: Política y planificación lingüística, pluriculturalismo, plurilingüismo, linguicidio, glotofagia, interculturalidad, inclusión, retraimiento, revitalización, entre otros.

Si bien la implementación de proyectos y programas relacionados con el sostenimiento de una política lingüística diseñada desde las esferas de poder de los gobiernos tanto nacional como provincial constituye una cuestión central para la pervivencia de las lenguas evitando así su retroceso, son claves la actitud positiva, valoración y lealtad lingüística puestas en juego en la praxis comunicativa de los hablantes de una lengua minorizada.

Por lo tanto, una planificación lingüística sólo será efectiva y logrará la revitalización de una lengua si se origina en una concepción plurilingüística, aquella que ve en los idiomas un

patrimonio rico e invaluable, un recurso cuya pérdida es irreversible para la humanidad y cuyo mantenimiento y resguardo no tiene que percibirse como una carga o una obligatoriedad. Al respecto, el investigador chicano Richard Ruiz explica el concepto de recurso con una metáfora que compara el petróleo como recurso no renovable con las lenguas. Mientras más se use este hidrocarburo, más rápido se acaba, sobre todo si lo derrochamos de manera imprudente. Con las lenguas sucede exactamente lo contrario: mientras más las usemos, más nos queda de ellas, más se desarrollan, crecen y aumentan su eficiencia y utilidad. En cambio, si se las deja de usar, se estancan, se oxidan y finalmente se acaban por falta de uso[6].

La Educación Intercultural Bilingüe, por ende, tendrá su razón de ser si se basa en el pluriculturalismo, lo que implica tener una mirada abarcativa no etnocéntrica, y constituye un verdadero reto ya que históricamente -pese a pensar en la inclusión de lo diverso y proclamar su reconocimiento-, la tendencia de los organismos del Estado ha sido pensada en función de lo compensatorio y lo paliativo, especialmente en períodos de gobierno de corte netamente neoliberal[7].

Conocedores de los perjuicios que ha ocasionado una visión monocultural para la vida de los pueblos originarios, queremos finalizar diciendo que no es un asunto menor la advertencia de organismos internacionales como la UNESCO[8] que anticipa lingüicidios futuros al señalar que en el incipiente siglo XXI se producirá la desaparición de un 80 % de las lenguas habladas en el mundo.

Para concluir, estimamos necesaria una apertura al diálogo con quienes -desde los ámbitos de decisión política, desde las instituciones de Educación Superior, desde las aulas, desde las organizaciones de la comunidad- están de un modo u otro comprometidos con la necesidad de construir una educación que ofrezca experiencias de vida plurales y relevantes desde la diversidad existente en el mundo. En este sentido, la complejidad de la Educación Intercultural Bilingüe admitirá siempre "otra vuelta de tuerca" que devele no sólo los dilemas, puntos críticos, escollos, sino también los desafíos, resistencias y luchas que emergen en relación con los saberes, los hablantes, las prácticas, los contextos, las políticas. El entramado de voces, ideas y perspectivas que se teje en torno a esta temática instaurada en los debates actuales, la convierte en objeto de reflexión y búsqueda de una comprensión más profunda que nos permita construir propuestas y sostener planes de acción a largo plazo.

---

[6] HAMEL, Rainer Enrique. *Políticas del lenguaje y educación indígena en México*. *Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización.* UNAM, 2001. Pág. 6.

[7] Una de las muestras de esta tendencia ideológica lo constituye el rol otorgado a los docentes originarios, a quienes se les resta protagonismo al darles sólo una función de Maestros Auxiliares Aborígenes, existentes en las algunas provincias como Chaco y Salta. Sus tareas, muchas veces quedan supeditadas a las del docente principal.

[8] Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Barcelona, 1992. Pág. 13.

Referencias

Consejo Federal de Educación (2010). *La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe*. Resolución N° 119/10. Buenos Aires.

Díaz, R. y Rodríguez de Anca, A. (s/f). *Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacacional del Comahue.

Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, Lenguas y Protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.

Loncon-Antileo, E. (Coord.) (2011). *Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos, y perspectivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.

Ministerio de Educación de la provincia de Santiago del Estero (2007). *Ley de Educación Provincial N° 6876*.

Novaro, G. (2007). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. Cuadernos culturales, 7 (4).

Unamuno, V. (2007). Procesos educativos en contextos interculturales. Plurilingüismo y educación bilingüe: miradas en cruce. *X Congreso de Antropología Social*. Buenos Aires.

Zúñiga-Castillo, M. (1989). *Educación Bilingüe. Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Santiago de Chile: Unesco.

Construcción de una identidad latinoamericana comunitaria ajena a la modernidad

Gerardo Javier Cruces Soto
Universidad de Concepción
Chile
gecruces@udec.cl

Resumen: Las comunidades autónomas de Caracoles y Juntas de Buen Gobierno (JBG) en Chiapas, México, son los espacios democráticos que organizan las sociedades mediante la consigna de mandar obedeciendo. En estos espacios el sentido comunitario es primordial, configura la vida de cada individuo y estos principios éticos se establecen por ellos mismos. Por esto las comunidades latinoamericanas distintas al relato de la Modernidad, y gobernadas por ellas mismas, son las únicas capaces de dimensionar y a su vez formar las verdaderas características identitarias del latinoamericano.

Palabras clave: Modernidad; identidad; Latinoamérica.

Resumo: As comunidades autônomas de Caracoles Y Juntas De Buen Gobierno (JBG), em Chiapas, México, são os espaços democráticos que organizam as sociedades através a consigna de mandar obedecendo. Nestes espaços o sentido comunitário é primordial, configura a vida de cada individuo e estes princípios éticos se estabelecem por eles mesmos. Por isto as comunidades latino-americanas distintas ao relato da modernidade, e governadas por elas mesmas, são as únicas capazes de dimensionar e a sua vez formar as verdadeiras características identitarias do latino-americano.

Palavras-chaves: Modernidade; Identidade; Latino América.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista Uturunku Achachi, ISSN 0719-1294, octubre de 2014.

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2014.

Fecha de aceptación: 29 de septiembre de 2014.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Cruces Soto, Gerardo Javier. 2016. "Construcción de una identidad latinoamericana comunitaria ajena a la modernidad", *Humanidades Populares* 10 (18), 88-93.

APA
Cruces Soto, G. J. (2016). Construcción de una identidad latinoamericana comunitaria ajena a la modernidad. *Humanidades Populares, 10* (18), 88-93.

Chicago
Cruces Soto, Gerardo Javier. "Construcción de una identidad latinoamericana comunitaria ajena a la modernidad". *Humanidades Populares* 10, no. 18 (2016): 88-93.

MLA
Cruces Soto, Gerardo Javier. "Construcción de una identidad latinoamericana comunitaria ajena a la modernidad". *Humanidades Populares* 10.18 (2016): 88-93.

Harvard
Cruces Soto, G. J. (2016) "Construcción de una identidad latinoamericana comunitaria ajena a la modernidad", *Humanidades Populares,* 10 (18), pp. 88-93.

La sociedad en Latinoamérica se identifica con el relato de la Modernidad. Nuestra sociedad se ha caracterizado a través de la Historia por ser una construcción con imaginario ajeno, donde el individuo considera como propios dichos relatos y, por ende, tiene la constante duda ontológica de no saber quién es él como sujeto en sí mismo. Se debe considerar que el latinoamericano nace con la llegada de la Modernidad a América, y se encuentra entre el mundo indígena y la dominación de Occidente por determinación *lógica*. Entonces, el latinoamericano no concibe con certeza su identidad, que ha sido impuesta, y, por ende, es común su búsqueda y modos de desarrollarla.

El latinoamericano busca su identidad porque dentro de la construcción de su propio imaginario se negaron su ascendencia autóctona y occidental, por lo tanto, la formación identitaria propia del latinoamericano es lograda mediante espacios comunitarios autónomos como las JBG que articulan nuevos principios éticos y democráticos considerando los valores indígenas en una sociedad latinoamericana de carácter moderna.

Históricamente Latinoamérica ha estado sometida a los procesos económicos transferidos desde Europa. El caso de México y específicamente Chiapas no es la excepción. La creación de una economía política comunitaria ajena a la moderna es fundamental para construir identidad latinoamericana. Dentro de los cargos rotativos de las JBG se toman decisiones como comunidad. Estas son por ejemplo cómo aprovechar los recursos existentes en la región para así enfrentar los problemas históricos de pobreza económica producto de las prácticas capitalistas impuestas. Los proyectos de *agroecología* y *reformas agrarias* combinan la tradición indígena y procedimientos propios de la Modernidad en los cuales existe un empoderamiento de la propia sociedad, construyendo rasgos propios identitarios del empleo de la economía en comunidad. La economía desarrollada será el cumplir con disminuir las necesidades de la comunidad. Como expone Dussel en sus "16 Tesis de Economía Política" (2014), el sujeto viviente que es comunitario, tiene necesidades que constituyen a la realidad de la naturaleza como un satisfactor, ya sean como alimentos, agua, vestimenta, etc., para suplir la necesidad mediante un consumo razonable contrario al capitalismo imperante. Este es el criterio fundamental de la economía y en si es normativo, es un sistema económico con principios éticos para la comunidad. La formación ética social va junto a los patrones indígenas comunitarios con la valorización de la tierra, el trabajo comunitario con responsabilidad respecto al semejante, al otro comunero.

La educación zapatista procura la formación de nuevos sujetos mediante un discurso didáctico propio y establecido dentro de las comunidades. Estas prácticas pedagógicas que pueden denominarse Maya – Zapatista tienen un claro rol político en su formación para los habitantes de la comunidad. En la tesis doctoral La educación autónoma zapatista: un proceso de formalización del saber nosótrico de Jorge Ruiz Cuesta (2011) se plantea que la

educación de las comunidades zapatistas se configuran en tres ángulos fundamentales complementarios entre sí que buscan el equilibrio de la comunidad, su relación con la vida científica y social indígena y no indígena, la superación de exclusiones de toda índole y la elaboración de una crítica propositiva al modelo que propone el estado. Un ángulo es la pedagogía de resistencia que excluyan las practicas inoperantes del sistema impuestas a través del desarrollo de la ciencia pedagógica; un ángulo organizativo que se orienta en lo pedagógico y político que a su vez articula el ideal del mandar obedeciendo, enseñar aprendiendo, caminar preguntando, etc. La escuela dentro de las comunidades establece el permanente proyecto de búsqueda del saber y de la conformación identitaria del latinoamericano. El ultimo corresponde a un ángulo pedagógico de carácter intra-intercultural que configura la pedagogía practica del enseñar aprendiendo trasladando el "saber nosótrico y del corazón" a la escuela y por ende a la comunidad. Este saber pedagógico de valores zapatistas – indígenas se sustenta además con prácticas novedosas provenientes de las nuevas formas de enseñanza de las academias.

La importancia de la idea enseñada del mandar obedeciendo como plantea Dussel es el cuidado a la comunidad más que a la individualidad. Este sentir de comunidad se aprecia a lo largo del continente en las diversas sociedades indígenas y se refuerzan producto de la opresión desde el norte a los pueblos del sur. Esta opresión es permanente en la memoria étnica de las sociedades latinoamericanas.

La manera de hacer política, la *Otra Campaña* como concepción política que nace desde las comunidades como la actividad del *Andar preguntando* es la formación de una política alterna a la modernidad establecida en América Latina. En palabras de Ramón Grosfoguel en El giro decolonial (2007)"el andar preguntando está ligado al concepto tojolabal de democracia entendida como mandar obedeciendo; donde el que manda obedece y el que obedece manda, lo cual es muy distinto de la democracia occidental". La práctica de la democracia al interior de las comunidades adquiere una revalorización y una formación ciudadana únicamente latinoamericana mediante la cosmovisión indígena sin renegar de la herencia occidental.

Según Veinte tesis de política (Dussel,2006) específicamente con "El poder político de la comunidad como potentia", nos plantea que a través de la voluntad de vivir las comunidades logran expresar las formas de cómo desarrollar sus actividades para terminar con sus necesidades tanto materiales como espirituales, de esta forma, las comunidades interconectadas y de intereses comunes lograrían un poder político potente frente al sistema moderno actualmente imperante y que por estos focos de resistencia como las JBG son la expresión clara del agotamiento del relato modernista-eurocéntrico-universalista.

La potentia, Dussel la denomina de la siguiente forma: *poder que tiene la comunidad como una facultad o capacidad que le es inherente a un pueblo en tanto última instancia de la soberanía, de la autoridad, de la gobernabilidad, de lo político.* En este sentido, el Poder político siempre ha sido del pueblo, de la sociedad, de las comunidades. El buen gobierno, el buen vivir establecido por las JBG se enmarca en las relaciones de poder descritas por

Dussel, la comunidad no considera el desenvolvimiento político despótico abalado por la modernidad durante su larga imposición y construcción. Por otro lado, el poder político de las comunidades se debe sustentar mediante una memoria histórica común, puesto que con esta se logra socializar de forma potente los rasgos identitarios de cada comunero. Según el trabajo de Rodrigo Navarrete Saavedra en Gobernabilidad neoliberal y movimientos indígenas en America Latina (2010) se recalca la importancia que ha jugado el proceso de globalización en el sistema mundo – moderno al interconectar a las diversas comunidades campesinas – indígenas del continente americano, significando un medio trascendental para la comunicación y el traspaso de una historia y culturas comunes subyugadas por poderes bastante similares a lo largo del tiempo. Con esto los lazos de reciprocidad identitaria se fortalecen en el contacto de las comunidades y se configura organizaciones mayores de resistencia al sistema moderno imperante. La comunicación de la memoria común y todo el imaginario que este trae facilita la formación de movimientos sociales a lo largo del continente que busquen desarrollar las respuestas necesarias a dictámenes de las hegemonías políticas de los diversos gobiernos de américa latina. La búsqueda del buen vivir, del buen gobierno se transmite a la sociedad por el accionar político elaborado por ellos mismos. El actuar político de las comunidades buscan poner fin a las desigualdades, a los atropellos éticos de los subyugados, los campesinos e indígenas de latino américa.

Finalmente es vital comprender la articulación de la ética de orientación tanto indígena y occidental para el latinoamericano y su formación identitaria mediante el empoderamiento por parte de la comunidad y de sus integrantes de una nueva noción ética de la economía de satisfacer nuestras necesidades para el individuo y la sociedad, como por ejemplo terminar con la pobreza (en todo sentido). Segundo, la importancia de la educación para la formación ciudadana dentro de las comunidades al transmitir los valores socializados para la misma y hacia el exterior. En tercer lugar el factor político como la manera de poner en práctica los nuevos principios éticos y democráticos de la sociedad para enfrentar la modernidad imperante en América Latina. Tras esto la formación identitaria se va articulando para la comunidad y desde la misma para entregar estos valores al resto del continente. Debemos considerar las implicancias de la hipótesis. La formación identitaria propia del latinoamericano es lograda mediante espacios comunitarios autónomos como las JBG que articulan nuevos principios éticos y democráticos considerando los valores indígenas en una sociedad latinoamericana de carácter moderna. ¿Es realmente un caso representativo para las diversas comunidades autónomas de américa latina? Existen otros movimientos sociales comunitarios como El Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) quienes procuran la obtención para su comunidad de viviendas, alimentación y educación como elementos indispensables. En cierta forma ambos movimientos se relacionan mediante la búsqueda de lo que consideran su buen vivir. Aun así, las dudas persisten, por ende es vital desarrollar una nueva hipótesis. Esta se debe orientar desarrollando un análisis comparativo del desarrollo comunitario tanto de las JBG y Comisiones de base de las comunidades rurales del MST. Finalmente, la nueva hipótesis

para identificar principios éticos latinoamericanos seria: las comunidades autónomas Zapatistas y del MST son las articuladoras de nuevos principios para la identidad del latinoamericano en un contexto social de la incorporación del otro mediante una sociedad estructurada por principios éticos y políticos comunes.

Referencias

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). E*l giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Siglo del Hombre.

Dussel, E. (2014). *16 tesis de economía política: interpretación filosófica.* Siglo XXI.

Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Siglo XXI-CREFAL.

Navarrete, R. (2010) *Gobernabilidad neoliberal y movimientos indígenas en America Latina. Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana (Chile). Num.27. Vol.9.

Ruiz, J. (2011). *La educación autónoma zapatista: un proceso de formalización del saber nosótrico (Tesis doctoral).* Doctorado en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Participación india en las universidades públicas. El malón vive

Valeria Durán
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
contrafactica@gmail.com

Resumen: "El Malón Vive", es una organización de estudiantes y profesionales indígenas universitarios residentes, en su mayoría, en Córdoba. El objetivo de este escrito es el de acercar algunas de nuestras reflexiones en torno a nuestra realidad como estudiantes universitarios indígenas, a partir de nuestra experiencia participativa, colectiva y comunitaria como organización autónoma en una universidad monocultural, a fin de aportar a un proceso de crecimiento institucional en las universidades públicas en relación a la construcción de epistemologías descolonizadoras y al ejercicio de prácticas efectivamente interculturales. Para ello, será necesario aclarar primero algunos posicionamientos respecto de nuestra propia identificación como indios, los cuales son producto de la práctica axiológica-epistémica y política que construimos a lo largo de estos años.

Palabras clave: Educación; estudiantes; indígenas; inclusión; indianismo.

Resumo: "El Malón Vive" é uma organização de estudantes e profissionais índios universitários residentes, na sua maioria, em Córdoba. O objetivo deste escrito é de acercar algumas de nossas reflexões em torno a nossa realidade como estudantes universitários índios, a partir de nossa experiência participativa, coletiva e comunitária como organizações autônomas numa universidade monocultural, a fim de aportar num processo de crescimento institucional nas universidades públicas em relação da construção de epistemologias descolonizadoras e ao exercício de praticas efetivamente intercultural. Por esta, será necessário aclarar primeiro alguns posições respeito de nossa própria identificação como índios, os quais são produtos da pratica axiológica-epistêmica e politica que construímos ao longo destes anos.

Palavras-chaves: Educação;; estudantes; índios; inclusão; indianismo.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista Uturunku Achachi, ISSN 0719-1294, octubre de 2014.

*Valeria Durán es estudiante de la Licenciatura en Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Integrante de Proyecto de Investigación "Indagaciones críticas en torno a la categoría de sujeto político en Latinoamérica: relocalizaciones, dislocaciones y rupturas", Centro de Investigaciones de Facultad de Filosofía y Humanidades-Secretaría de Ciencia y Técnica y Miembro de "El Malón Vive". Organización de Estudiantes Indígenas.

Fecha de recepción: 5 de agosto de 2014.

Fecha de aceptación: 1 de septiembre de 2014.

Citar este artículo:

Cita sugerida
Durán, Valeria. 2016. "Participación india en las universidades públicas. El malón vive", *Humanidades Populares* 10 (18), 94-108.

APA
Durán, V. (2016). Participación india en las universidades públicas. El malón vive. *Humanidades Populares, 10* (18), 94-108.

Chicago
Durán, Valeria. "Participación india en las universidades públicas. El malón vive". *Humanidades Populares* 10, no. 18 (2016): 94-108.

MLA
Durán, Valeria. "Participación india en las universidades públicas. El malón vive". *Humanidades Populares* 10.18 (2016): 94-108.

Harvard
Durán, V. (2016) "Participación india en las universidades públicas. El malón vive", *Humanidades Populares,* 10 (18), pp. 94-108.



Runa alpakamaska. Somos gente que camina

Quien comparte aquí sus opiniones es miembro de "El Malón Vive", una organización de estudiantes y profesionales indígenas universitarios residentes, en su mayoría, en Córdoba. Somos una organización autónoma y trabajamos juntos desde el año 2009 con el objetivo de contribuir a recuperar o fortalecer las identidades indígenas de quienes ingresamos en la Universidad Nacional de Córdoba enfrentándonos a la exclusión y la colonialidad del saber.

Nuestra organización toma su nombre de un hecho histórico invisibilizado por la historia oficial argentina: El Malón De La Paz, caminata en la que 174 kollas de las comunidades de la puna jujeña y Salta parten el 15 de mayo del año 1946 con destino a Buenos Aires para reclamar al entonces presidente Perón, la devolución de los territorios que injustamente les habían sido usurpados por terceros. La caminata duró tres meses. Una comitiva de maloneros fue recibida por el presidente Perón quien se compromete a conceder lo solicitado. No obstante, la presión de los terratenientes y el temor de que una respuesta positiva al planteo de los indígenas derivara en una oleada de reclamos por tierras, culminó en la decisión de expulsar a los maloneros y maloneras del Hotel de Inmigrantes en el que se alojaban, siendo violentamente enviados de regreso en tren, en vagones de carga (Cayo, 2012; Valko, M. 2013).

El término "malón", de origen mapuche, se traduce como ataque o incursión (Cañumil/Berreta. 2013) La historia oficial argentina ha establecido la idea de que los saqueos y ataques del estado fueron legítimos, denominándolos "expediciones y campañas militares", mientras que adoptó el uso del término "malón" para referir a las ofensivas de grupos indios que en su supuesta barbarie actuaban por el sólo placer de fraguar robos y destruir ciudades. El accionar estatal de despojo hacia las poblaciones indias, fundado en el proyecto de construcción de una nación de raíz cultural europea, criminalizó las estrategias de defensa de los pueblos indios. Sin embargo, los malones formaron parte de respuestas estratégicas y organizadas para hacer frente a la violencia institucionalizada contra el indio y a la ocupación territorial del "hombre blanco".

Hoy, los descendientes de las y los caminantes del año '46 reivindicamos la lucha y resistencia de nuestras abuelas y de nuestros abuelos, pues somos continuidad de ese andar. Somos descendencia de peones, zafreros y mineros despojados de sus tierras y obligados a integrarse en la economía de mercado, condicionados por los históricos intentos de eliminación cultural[1]. Por ello, asumimos que nuestra llegada a las universidades es fruto de las estrategias de resistencia que ellos nos han legado frente al terrible avasallamiento que padecieron.

[1] Durante 1920 y 1930 tiene lugar la apertura de los ingenios azucareros y los tabacales en las regiones de los valles y las yungas. En la puna se inicia el auge de la explotación minera. Con ello se profundiza la usurpación de tierras indígenas y la explotación indígena puesto que la expropiación territorial fue funcional a la introducción forzada de la mano de obra india en el sistema capitalista. Cfr. Longo, R. 2010.

Como indígenas, coincidimos en las múltiples dimensiones y problemas que nos afectan como Pueblos. Sin embargo, nuestra condición de estudiantes y profesionales universitarios nos alentó a plantearnos y plantear el desafío de impulsar en nuestra universidad acciones que aportaran a la tarea de descolonización del pensamiento y el sentir. Para ello consideramos vital el fortalecimiento de nuestras identidades "indias" y la promoción de espacios e instituciones intrauniversitarios que contribuyan a la formación de profesionales conocedores y respetuosos de la diversidad cultural. El mandato que hemos recibido de "estudiar para ser alguien", dentro del paradigma del progreso y la negación de las identidades y conocimientos indígenas como única posibilidad de humanización/dignificación, ha sido trastocado por nosotros por el objetivo de convertirnos en profesionales indígenas dispuestos a retornar a nuestros lugares y poner al servicio y en beneficio de nuestros Pueblos las herramientas críticamente aprendidas de Occidente.

Por ello, el objetivo de este escrito es el de acercar algunas de las experiencias, posicionamientos y necesidades surgidos desde nuestra experiencia colectiva-comunitaria como estudiantes indígenas en una universidad monocultural a fin de reflexionar y aportar, desde nuestra perspectiva, a un proceso de crecimiento institucional de las universidades públicas en relación al estudiantado indígena. Para ello, será necesario aclarar primero algunos posicionamientos respecto de nuestra propia identificación como indios, los cuales son producto de la práctica axiológica-epistémica y política que construimos a lo largo de estos años. Esto nos permitirá luego, profundizar en los aportes de nuestra organización a los procesos de organización estudiantil indígena y a los procesos de descolonización e interculturalización de las instituciones de educación superior.

Nuestro indianismo. Algunas reflexiones sobre los procesos de identificación

Existen múltiples posiciones, tanto hacia el interior de las comunidades rurales y urbanas como en el ámbito académico-institucional, respecto de cuál sea el término más adecuado para referirnos a los pueblos que habitaron el continente antes de la conquista y continuaron existiendo después de ella. "Indígenas", "aborígenes", "indios", "pueblos originarios", son los términos en cuestión. Desde nuestra perspectiva, consideramos que hay constantes resemantizaciones de los términos que varían de acuerdo a las discusiones que se dan dentro de cada comunidad, de acuerdo al pueblo al que pertenezcan y a los procesos de politización que incursionen; hay también a nivel académico e institucional diferentes posicionamientos de acuerdo a la mirada y toma de posición del investigador o funcionario, así como de las políticas institucionales vigentes en cada organismo estatal o internacional.

Así, por ejemplo, el término "aborigen" es considerado por algunos referentes de comunidades un adjetivo de sesgo despectivo porque interpretan que su etimología contiene una composición privativa que refuerza el sentido de una connotación racial. Hemos escuchado a miembros de comunidades argumentar que "aborigen" significa algo así como sin origen o de origen inferior por considerar que "ab" denota una negación (no) o una privación (sin), justificando de este modo su rechazo a denominarse a sí mismos como

tales. Aunque los filólogos no estarían de acuerdo con esta interpretación, por cierto errada, es innegable la carga racial que conserva el término actualmente, y es comprensible el rechazo a adoptarlo como término de autoidentificación.

Algo más complejo ocurre con el término "indígena" y las diferentes interpretaciones que se hacen de sus raíces latinas. Lo fundamental en este caso consiste en que dicho vocablo forma parte de la terminología jurídica internacional, por lo que inevitablemente debe emplearse por todos los actores intervinientes para argumentar en materia de derechos, aun cuando haya pueblos que no se designan a sí mismos como indígenas sino según su nombre propio (Mapuce, Tehuelce, Warpe, Qom, Pilagá, Navaclé, Comechingón, Quechua, Omawaca, etc). Con lo cual, el hecho de referenciarse como indígena no implica desconocer el nombre propio de cada Pueblo.

Por su parte, la construcción "Pueblos Originarios" puede leerse desde el punto de vista de las políticas indigenistas[2] como el término menos ofensivo y justo a la hora de reconocer la preexistencia de los pueblos autóctonos del continente. Pero desde una perspectiva indígena puede ser considerada también como un eufemismo de connotación fundamentalmente culturalista, empleado en políticas inclusionistas con las que, en última instancia, se vuelve a subsumir la diversidad de pueblos preexistentes bajo un término despojado de historia crítica que no parece apuntar a revertir las condiciones de dominación, sino a minimizar su impacto. A modo de ejemplo, en septiembre de 2013 se ha declarado a la provincia de Jujuy como "Capital de la Pachamama", según ley N°.26891, incorporándose el 1° de agosto al calendario turístico nacional[3]. A nuestro parecer esto, lejos de contribuir a superar siglos de políticas racializantes y promover la participación política de los pueblos indios, fomenta su folklorización y etnización con fines turísticos y comerciales.

A mi modo de ver, estas discusiones sobre cuál sea la terminología adecuada nos desafía, más bien, a avanzar sobre el uso adscriptivo del término por sobre el prescriptivo; esto es, distinguir entre cómo nos llaman y cómo deseamos o preferimos nombrarnos. Creo que la carga de sentido de los términos es un producto social y que esto es fundamental para definir su adecuación en cada contexto. Entiendo también que la decisión de emplear un término u otro puede ser estratégica y variar de acuerdo a la situación y al tipo de relación en la que el uso del término esté operando, sin descartar por ello que en la elección por uno u otro pueda haber un posicionamiento político. Esto es aplicable tanto para los

---

[2] Desde principios del siglo XX hasta la actualidad se han producido diversas perspectivas emancipadoras del sujeto indígena. Podemos distinguir, al menos dos vertientes fundamentales: indianismo e indigenismo. En la región andina sudamericana, la ideología de liberación del indio por el indio, recibe el nombre de indianismo (Pacheco, 1992; Favre, 1998; García Linera, 2005). El indigenismo, en cambio, proviene principalmente de sectores sociales no indios, conformado por intelectuales, antropólogos, historiadores y literatos politizados. Cobra relevancia institucional en la primera mitad del siglo XX y se caracteriza por una reflexión acerca del problema de la exclusión del indio en los estados modernos (Landa Vazquez, 2006). No obstante, una de las principales críticas del indianismo hacia el indigenismo es su tendencia a la asimilación del indio dentro de un modelo políticoeconómico-social de claro sesgo eurocéntrico.

[3] Disponible en: http://www.jujuyaldia.com.ar/2013/09/16/por-ley-no-26891jujuy-es-capital-nacional-de-lapachamama/ [Fecha de Consulta: 25/12/2013].

pueblos y comunidades como para investigadores e instituciones, aunque el criterio para hacerlo no es el mismo en todos los casos puesto que dichas elecciones no responden a las mismas culturas, historias, procesos e intereses involucrados. Y fundamentalmente porque la incidencia en la elección por un término u otro no será la misma tratándose de políticas de estado que si se trata de una comunidad pequeña. Obviamente, el rol hegemónico del estado y sus instituciones no debe pasar desapercibido en este aspecto.

En nuestro caso, como organización, empleamos estratégicamente todos estos términos, con excepción de "aborigen", por su connotación de lejanía espacial y temporal respecto de los indios de hoy. Hablamos de un uso estratégico porque la elección del término depende del posicionamiento que deseamos mostrar en determinada instancia. Así, por ejemplo, en un principio la decisión de nombrarnos "organización de estudiantes indígenas" implicó la inconveniencia de usar un término tan poco amigable como "indio" para ganarnos la simpatía del estudiantado con ascendencia indígena al que deseábamos convocar. Pero al mismo tiempo, nuestra pretensión política nos impedía llamarnos pintorescamente "Estudiantes de Pueblos Originarios". Sonaba mejor, pero no demostraba la interpelación al estudiante que muchas veces se ve obligado a mimetizarse con el resto de la población universitaria, reencubriendo su historia de dominación y su origen cultural.

Sin embargo, en algunas actividades no podemos prescindir del uso del término "Pueblos Originarios". Así, hemos realizado cuatro ediciones del "Ciclo de Cine y Pueblos Originarios"[4], pues observamos que la "temática indígena" interesa a cierta parte del estudiantado universitario y consideramos que una manera atractiva de iniciar un primer contacto con los posibles interesados era la proyección de films (ficticios o documentales) que motivaran inquietudes en los espectadores. A la luz de lo que consideramos un eufemismo (Pueblos Originarios) hemos proyectado documentales y películas de contenido durísimo como "Octubre Pilagá" (documental dirigido por Valeria Mapelman, que registra los relatos de los sobrevivientes de la masacre del pueblo Pilagá cometida en Formosa durante el gobierno de Perón) o "Cullturas Distantes" (polémico documental de Ulises Rosell, que desafía los límites de la juridicidad monocultural del estado argentino al mostrar un caso de presunta violación de un padrastro a su hijastra, que también podría ser interpretado –entre otras posturas, aclaramos- como una práctica aceptada al interior de la cultura wichi comprendida como "matrimonio privignático").

Finalmente, en nuestro caso, el empleo del término "indio" responde a una ideología política de liberación del indio por el indio, denominada *indianismo*, producida en los Andes centrales desde los años ´60. Tomamos como principal referente teórico de este pensamiento al quechua-aymara, Fausto Reinaga quien, en 1970, publica su obra *La*

[4] Este ciclo de cine fue co-organizado con el Cine Club Universitario de la Secretaría de Extensión de la UNC. Nuestra propuesta consistió en la proyección de películas y posterior puesta en práctica del ejercicio de circulación de la palabra, con opiniones de todas/os las/los presentes, a fin de evitar el monopolio de la palabra. Esta práctica apunta a reproducir otra lógica de conversación y de construcción epistémica en la que no hay preguntas y respuestas a resolver en lo inmediato, sino que se brinda como posibilidad de producir conocimiento a partir de una diversidad de opiniones que van conversando unas con otras a medida que se expresan las y los participantes.

Revolución India. Allí expresa una de las tesis centrales del indianismo. En su afirmación como indios nos dominaron, *como indios nos liberaremos*, recoge la experiencia de dominación-racista-colonial sufrida por los pueblos indios en Bolivia, para su emancipación de Occidente a partir de un proyecto político de liberación (Reinaga, [1970] 2012). Esta comprensión del indio como sujeto político propone reivindicar las culturas quechua y aymara, así como sus historias de lucha contra la opresión colonial y luego republicana, con la finalidad explícita de crear una alternativa política acorde con los intereses indios en la Bolivia del siglo XX.

No obstante esta correspondencia con la propuesta de Reinaga, el indianismo que construimos se nutre también de nuestras propias reflexiones y prácticas comunitarias acerca de nuestra realidad india en la actual Argentina. Tiene anclaje en la memoria colectiva de nuestros pueblos; por ello, no es ajeno al dolor del genocidio y la criminalización de hermanas y hermanos que resisten día a día, defendiendo nuestros territorios. Pero no es "resentido", como suelen objetar quienes simplifican nuestras posturas críticas deshistorizándolas y despolitizándolas. Nuestro indianismo es más bien realista, constructivo y proyectivo, sin perder de vista el horizonte utópico pero posible que nos moviliza a actuar.

La liberación del indio implica su afirmación como sujeto desde su actual condición de racialización y subordinación respecto de Occidente, lo cual supone una dimensión de afirmación no meramente ética sino fundamentalmente política. Se trata de una perspectiva que reconoce en el indio un sujeto políticoplural-comunitario condicionado históricamente por la dominación occidental. De este modo, el indianismo pone en evidencia la dimensión ideológica de la noción occidental de raza y la segregación racial sobre la cual se han construido las jerarquías sociales aún vigentes. Sin embargo, esta afirmación desde el reconocimiento de la racialización existente no reproduce una postura racista pues la autodenominación "indio" no denota para nosotros una distinción biologicista segregatoria, sino una identificación ideológica-política-cultural.

Me remitiré a los aportes del peruano Aníbal Quijano, reconocido teórico de la *colonialidad del poder*, para explicitar la anterior afirmación. Quijano afirma que la noción de raza es una construcción ideológica jerárquica, basada en la diferencia biológica entre conquistadores y conquistados. Por lo tanto, el criterio de segregación racial de la sociedad es una de las tantas formas en las que se expresa, todavía hoy, la colonialidad del poder (Quijano, 2000). Según Quijano, esto ha contribuido a legitimar la dominación colonial y ha posibilitado también el desarrollo de una perspectiva eurocéntrica de conocimiento sostenida por la continua expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo y por la posterior fundamentación teórica de la idea de raza, cuya función fue la de legitimar epistemológicamente las ya existentes relaciones coloniales de dominación.

Consecuentemente, la racialización de la sociedad reproducida en las prácticas epistémicas es el principal problema epistemológico al que nos enfrentamos como estudiantes, pues indudablemente la colonialidad del saber opera en nuestras universidades nacionales -monoculturales- relegando la diversidad de conocimientos

propios de las culturas indias a la categoría de saberes, invisibilizando nuestras epistemes y formando profesionales sin identidad cultural. En consecuencia, la posibilidad de producciones académicas sobre los conocimientos, prácticas, historias y pensamiento indios desde perspectivas indias no es casual, porque obedece a la reproducción de las lógicas coloniales de poder y saber en sociedades racialmente jerarquizadas. Por ello, nuestro indianismo involucra también un posicionamiento axiológico-epistémico no indiocéntrico que, a partir de la crítica y denuncia del racionalismo eurocéntrico sobre el cual se ha legitimado occidente, se propone generar prácticas, pensamientos, acciones y estrategias liberadoras.

A continuación me detendré sobre algunas experiencias de participación de "El Malón Vive" en diferentes instancias. La exposición cronológica de los acontecimientos me permitirá mostrar nuestro proceso comunitario de politización india. Por ello, mantendré el uso estratégico de los términos "indio" e "indígena". Esto me permitirá, también, ser fiel a nuestro propio proceso de indianización.

Estrategias participativas en contextos de inclusión. Una construcción comunitaria sobre la realidad del estudiantado indígena en las universidades públicas

En esta línea de acción y pensamiento desarrollamos una serie de actividades nucleadas en la Universidad Nacional de Córdoba, definiendo el ámbito universitario como nuestro territorio. En el año 2011 elaboramos un "Proyecto de Participación Indígena en la UNC"[5]. Aclaramos que hasta la fecha no existía en la universidad un programa o proyecto formalmente institucionalizado dedicado a trabajar específicamente la problemática del "estudiantado indígena" o de "Pueblos Originarios". Recientemente, en 2014 se ha creado el Programa de Diversidad Cultural, dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNC.

Una característica a destacar de este Proyecto consiste en su claro posicionamiento autónomo respecto de las instituciones universitarias. En él se apuesta por la participación (distinguiéndola de la mera inclusión) del estudiantado indígena en las estructuras e instituciones de la UNC. Con el mismo, se pretendía involucrar a la universidad en un proceso de crecimiento institucional cuyo eje fuera el ejercicio de la interculturalidad, a partir de la implementación de una política de efectivo reconocimiento de los estudiantes indígenas y de nuestro derecho a una educación intercultural. Como resultado final se aspiraba a la conformación de un equipo de trabajo integrado por estudiantes y profesionales de diferentes disciplinas para el desarrollo de un "Programa de Participación Indígena" a desarrollarse en nuestra universidad.

Una de nuestras demandas principales exigía el reconocimiento de la presencia indígena en la UNC. Afirmábamos por entonces que *"(e)n la Universidad Nacional de Córdoba la presencia indígena es un hecho, aunque no todos los estudiantes indígenas se identifiquen*

[5] El mismo se elaboró para el "Concurso de Fondos del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina" organizado por UNESCO/IESALC. Se concursó con el objetivo de que, en caso de ser seleccionado, fuera institucionalizado por nuestra universidad.

como tales ya que la colonialidad se reproduce entre nosotros, tornando desventajoso el autoreconocimiento".

El problema que se nos presentó fue el de cómo legitimar la presencia indígena si la mayoría de estudiantes que considerábamos de ascendencia indígena no se reconocía como tal. A su vez, la lógica occidental nos insinuaba que si no había estadísticas que dieran cuenta de nuestra existencia tampoco habría diseño de políticas para nosotras/os. Sin embargo, esos datos no existían pues nunca se había hecho un relevamiento de esas características en la universidad en sus casi 400 años; tampoco había registros de un relevamiento de este tipo a nivel nacional.

Durante unos meses creímos fundamental impulsar una encuesta que diera cuenta de nuestra presencia y que permitiera legitimar nuestra propuesta de diseño e implementación de políticas universitarias para la participación del estudiantado indígena. Finalmente, tiempo después, tras largas reflexiones, uno de los más importantes aprendizajes que nos dejó la elaboración de este proyecto fue el comprender que si bien la presencia de estudiantes indígenas era un hecho, no podíamos forzar procesos de identificación indígena. Fue sintomático corroborar la presencia del discurso del mestizaje como principal argumento para minimizar la ascendencia indígena. Y, si bien considerábamos que el relevamiento era una herramienta válida e incluso necesaria, descubrimos que la fuerza de la presencia indígena -en todo caso- no residía en su valor cuantitativo sino en su potencial capacidad de poner en evidencia la colonialidad de las lógicas y estructuras universitarias monoculturales. De hecho, la ausencia de políticas universitarias dirigidas a estudiantes indígenas era una prueba de ello.

Por otra parte, en el proyecto en cuestión considerábamos fundamental la promoción del derecho a la identidad cultural, abarcando tres campos de trabajo. El primero, a nivel institucional, pretendía incluir el tratamiento de la temática indígena en diversas secretarías, programas y fundamentalmente en la currícula obligatoria para cursillos de ingreso (en este caso, con la incorporación de contenidos referidos a derechos de los Pueblos Indígenas). El segundo comprendía la realización de actividades de promoción de la identidad indígena y la interculturalidad dirigidas a toda la comunidad universitaria (actividades que ya realizábamos por nuestra cuenta). Y el tercero proponía el acercamiento de las comunidades indígenas a la universidad y a la realización de un encuentro con estudiantes indígenas de otras instituciones de educación superior.

Todo esto apuntaba a nuestro ya mencionado objetivo de promover la formación de profesionales (indígenas y no indígenas) con indentidad cultural. Hacemos énfasis en ello porque desde un principio hemos considerado que la producción monocultural de conocimientos en las universidades reproduce estructuras, contenidos y prácticas coloniales negadoras del valor de nuestras culturas -diversas y dinámicas-. En nuestras universidades, el paradigma dominante en la producción de conocimientos niega estatus cognoscitivo a una inmensa cantidad de conocimientos, tecnologías e, incluso, empiricidades[6] propias de

[6] El término empiricidad es entendido por el filósofo argentino Arturo Roig como la capacidad de experiencia de los sujetos innegablemente mediada por la cultura y su particular sistema axiológico. En este sentido, la

las culturas indígenas. Todos estos elementos, en el afortunado caso de ser trabajados en las aulas, son en su mayor parte relegados a la categoría de mitos, creencias o saberes carentes de valor epistémico. De aquí se desprende que la necesidad de una formación de profesionales con identidad no es un problema que afecte sólo a los estudiantes indígenas sino a la formación del estudiantado universitario en general, puesto que el problema de fondo no es ético ni cultural, sino político- epistémico. Por ello, nuestra perspectiva acerca de la descolonización de los saberes apunta no sólo a una crítica de los contenidos curriculares sino, principalmente, a un cuestionamiento de los paradigmas absolutistas de producción de conocimiento. En este sentido, nuestras actividades (ceremonias, almuerzos comunitarios, ejercicios de circulación de la palabra, etc.), refuerzan esta idea de factibilidad de construcción de conocimiento colectivo a través de prácticas comunitarias.

Este proyecto, si bien no fue seleccionado, constituye un antecedente en cuanto a elaboración de propuestas ideadas colectivamente para ser implementada en el espacio universitario. Sin embargo nos hemos referido brevemente a algunos aspectos trabajados en él, pues contiene importantes puntos que fueron planteados luego en otras instancias, incluso a nivel nacional.

En efecto, un año más tarde, durante los días 18 y 19 de octubre de 2012 fuimos invitadas/os a participar del "Primer Encuentro de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios"[7]. El mismo fue convocado por la Subsecretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y tuvo lugar en las instalaciones de la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAus), en la ciudad Roque Sáenz Peña, Chaco.

En dicho encuentro las y los estudiantes participantes organizamos y conformamos de manera autónoma una "Asamblea de Estudiantes Indígenas", la cual propuso una metodología de trabajo diferente (de tipo asamblearia) a la programada por los organizadores, lo que fue aceptado por éstos sin mayores inconvenientes. Este hecho sienta un precedente de organización estudiantil indígena autónoma y tuvo como resultado la redacción de un documento con propuestas de diseño e implementación de políticas universitarias para el estudiantado indígena a nivel nacional. Todas las intervenciones fueron registradas en el momento y compendiadas en un documento que tiene el nombre de "Propuestas de Asamblea: Primer Encuentro de Estudiantes Indígenas". El mismo fue firmado por los representantes designados de cada universidad participante y entregado en mano al asesor de la Subsecretaria de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias, Nicolás Carivenc, quien acusó recibo del mismo.

---

producción de conocimientos no es ajena a determinadas y particulares formas de vivir, sentir y experimentar el mundo. Cfr. ROIG, A. 1981.

[7] Del evento participaron alrededor de 120 personas provenientes de 17 universidades nacionales (Misiones,Cuyo, Santiago del Estero, Rosario, Salta, Jujuy, San Juan, Comahue, Formosa, Chilecito, Córdoba, Villa María,
Nordeste, Catamarca, Tucumán y Chaco Austral) y representantes de la Universidad Popular y Originaria de Mendoza. Se observó escasa presencia de autoridades universitarias. Respecto de los pueblos representados hubo mayoría numérica Kolla, aunque esto no invisibilizó la presencia de los pueblos Qom, Mapuche, Wichi, Pilagá, Diaguita, Mbya, Tulían, Quechua y Comechingón. Cfr. Cruz, G. 2012.

Este documento contiene de fuentes directas aportes valiosos que invitan e interpelan a ser creados e implementados en las universidades a corto, mediano y largo plazo. En él, por ejemplo, se evidencia la necesidad de crear espacios autónomos en las universidades capaces de promover canales de participación de los estudiantes indígenas. Al mismo tiempo que se insiste en la implementación de sistemas de becas que favorezcan tanto el ingreso, continuidad y egreso de los estudiantes indígenas, como la especialización en temáticas indígenas en cursos superiores, de extensión y de posgrado. Se señala la importancia de generar convenios con universidades indígenas para intercambio cultural y académico. Asimismo, se propone la creación de proyectos, programas e institutos dirigidos por estudiantes y académicos indígenas abocados a investigación de temática indígena. Esto, en afinidad con la idea de promover la producción y difusión de bibliografía de autores (indígenas y no indígenas) sobre las historias, conocimientos, lenguas y pensamientos de cada pueblo. Todo lo cual apunta, en última instancia a la adecuación de las currículas universitarias a la diversidad cultural de los estudiantes. En este sentido, una de las mociones más importantes exige el derecho a ser educado en la propia lengua, puesto que en las universidades se asume la lengua materna como segunda lengua. En el caso de los sistemas de tutorías se planteó la necesidad de su implementación allí donde no existen y la promoción de la participación de tutores indígenas (pues, por lo general, los tutores son no indígenas). Finalmente, también se solicitó la realización de relevamientos estadísticos de la población indígena en las universidades del país con consulta a los estudiantes indígenas para su diseño e implementación.

Hemos mencionado la propuesta de relevamiento en último término, pues meses más tarde -entre marzo y mayo del 2013- fue implementado el "Primer Relevamiento de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios". Por obvias razones de espacio no podemos detallar aquí el cuestionario. Nos limitaremos, por ello, a brindar muy brevemente nuestro parecer sobre algunos aspectos generales del mismo. En primer lugar, manifestamos nuestra convicción de que los estudiantes y profesionales indígenas deberían haber participado en su redacción. Aunque comprendemos las dificultades (mejor dicho, desafíos) que esto representa (convocatorias, puesta en discusión, evaluación, consenso), creemos imprescindible la consulta a los interesados directos.

En segundo lugar, consideramos que su implementación constituye una herramienta importante, aunque no la única, para el desarrollo a largo plazo de políticas universitarias para los estudiantes indígenas. En tercer lugar, somos críticos de los criterios tenidos en cuenta en la redacción de la encuesta y la pobreza de contenido en general. Observamos, por ejemplo, que algunos de los temas tratados, como las preguntas sobre dominio de la lengua española y lengua materna o las referidas a los sistemas de tutorías, responden a puntos planteados en el 1° Encuentro de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios, pero creemos que no hay claridad en la formulación de las preguntas o en las opciones de respuesta que se brindan y que esto arrojará resultados ambiguos. Esto puede verificarse en la página web de la Universidad Nacional de Córdoba. Si bien a la fecha no se han publicado a nivel nacional los resultados del relevamiento, esta universidad informó brevemente sobre los resultados parciales del mismo en dicha universidad.

> Según los datos consignados, de los 47 jóvenes de la UNC, 22 pertenecen a la comunidad Colla, siete a la Mapuche, uno a la Tehuelche, mientras que otros 17 integran otros pueblos. Otro de los interrogantes que debieron responder los consultados versó sobre su lengua materna. De acuerdo a las respuestas, 15 hablan Quechua; tres Mapuche; 27 español; y 2 consignaron otras lenguas.
>
> Apenas 6 jóvenes reconocieron recibir, por su procedencia étnica, algún tipo de ayuda económica (como becas de apuntes, de comedor o de residencia) de ONG´s, de la UNC, o los gobiernos municipal, provincial o nacional[8].

Como puede leerse, se concluye que de los 47 encuestados 43 hablan una lengua indígena. Esto a mi parecer, es por lo menos, dudoso. La pregunta por la lengua materna (en el relevamiento expresada de la siguiente manera: "¿Podría indicar cuál es su lengua materna? -Desplegándose luego un menú con aproximadamente una decena de lenguas, entre las que se incluía el español-), si bien apunta a registrar la primera lengua aprendida de los estudiantes indígenas, ha generado ciertas dudas al momento de completar el formulario on-line pues puede interpretarse como "primera lengua aprendida" o también como "lengua nativa". Es importante distinguir esto fundamentalmente en el caso de Pueblos con gran incidencia de la castellanización como estrategia de aculturación, como es el caso de los kollas. Pues en muchos casos, si bien la primera lengua aprendida y hablada es el español, la lengua propia hablada por padres y abuelos es la originaria (quechua, por ejemplo). Sin embargo esta no fue transmitida a los hijos por imposiciones culturales violentas (discriminación, prohibición, vergüenza).

Para concluir con este tema, señalaremos que en noviembre de 2013 nuestra organización presentó a la Subsecretaría de Inclusión Social de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC, un documento con el título "Propuesta de Encuesta Complementaria del 1° Relevamiento de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios", documento en el que se sugieren modificaciones, reformulaciones y añadido de preguntas que a nuestra consideración resultan relevantes. Así, por ejemplo, en el caso de la pregunta por la lengua hablada, nuestra propuesta apunta a especificar dicha la información, preguntando también por la lengua comprendida o hablada por nuestras/os abuelas/os, ya que consideramos que relevar esta información aportará un dato valioso para posteriores análisis e investigaciones sobre los procesos de aculturación en generaciones recientes y las alternativas de resistencia frente a la imposición de la lengua española como idioma oficial del estado.

Estas propuestas fueron incluidas en su mayor parte por la mencionada Subsecretaría en una Encuesta Complementaria realizada a fines de 2013, destinada a las y los estudiantes partícipes del primer relevamiento. No obstante, no tuvo la respuesta esperada. Sólo un

[8] Disponible en: http://www.unc.edu.ar/vidaestudiantil/novedades/2013/septiembre/reunion-con-estudiantes-depueblos-originarios (fecha de consulta: 05/10/13)

escaso número de estudiantes respondieron a la segunda convocatoria impulsada por la Secretaría de asuntos Estudiantiles de la UNC.

Finalmente, durante 2014 hemos centrado nuestras actividades en un trabajo interno de formación política comunitaria indianista. Hemos participado del II Encuentro Internacional de Intelectuales Indianistas, realizado en Mina El Aguilar, provincia de Jujuy, con presencia de intelectuales indios –letrados y no letrados- de diferentes Pueblos. También hemos dado inicio a nuestro Seminario Indianista, un espacio de formación colectiva y comunitaria destinado al estudio del pensamiento indianista de Fausto Reinaga y su influencia en la politización india en la región andina sudamericana. El mismo es coordinado por el Dr. Gustavo Cruz, intelectual indianista, estudioso de la obra de Reinaga y, también, miembro de nuestra organización. Comprende un espacio de lecturas sobre la obra de Fausto Reinaga puestas a dialogar con nuestras experiencias personales y comunitarias sobre la cuestión india. Consideramos que estas herramientas teóricas son fundamentales para acompañar procesos de politización india en las y los estudiantes de las diferentes carreras universitarias. Actualmente, del Seminario participan estudiantes de Derecho, Trabajo Social, Enfermería, Contabilidad, Arquitectura, Artes y Filosofía.

Consideraciones finales

A lo largo de estos cinco años de trabajo hemos insistido en la importancia de la participación autónoma de nuestra organización en el diseño e implementación de políticas universitarias descolonizadoras. Comprendimos que, si bien la presencia indígena es un hecho, no podemos atribuir identidades indias allí donde no las hay. Pero sí podemos alentar estos procesos y promoverlos a través de la reconstrucción histórica y la memoria colectiva.

En este sentido, creemos que los procesos de construcción y re-construcción de las identidades indias no se resuelven simplemente en la quita o atribución de pertenencias culturales mediadas por la implementación de políticas de Estado o por reconocimientos jurídicos nacionales o internacionales, porque tales procesos obedecen también a instancias de identificación que tienen anclaje en la larga historia de afirmación y reafirmación, lucha y resistencia de los pueblos indios. Identificaciones que son colectivas por el entramado cultural-histórico del que brotan pero no uniformes, ni lineales, ni sincrónicas, ni exclusivas de la ruralidad o de los portadores de un color de piel. Sin embargo, esto no niega la responsabilidad de un acompañamiento respetuoso del Estado, la Universidad y sus respectivas instituciones, pues en su rol descolonizador debieran ser garantes de estos procesos de afirmación identitaria.

Las experiencias referidas a lo largo del texto evidencian, en algunos casos, la inexistencia de políticas universitarias para estudiantes indígenas y, en otros, los desafíos a los que se enfrentan las políticas inclusionistas implementadas. Éstas pueden ser interpretadas, en general, como indicio de una mejora en las condiciones de ciudadanía estudiantil. Y si bien nuestro problema no es el optimismo, prestamos constante atención a los fundamentos y

consecuencias de lo que estas políticas reproducen, pues consideramos imprescindible concebir al indio no como objeto sino como sujeto partícipe de las mismas. Por ello, tenemos el convencimiento de que la sola teorización sobre temáticas como diversidad cultural, colonialismo o interculturalidad no es suficiente si los contenidos curriculares y los diferentes programas y proyectos destinados a promoverlos no van acompañados de prácticas efectivamente interculturales.

Por otra parte, puesto que la cultura hegemónica impone su horizonte ideológico-político por sobre las culturas dominadas, entendemos que los procesos de liberación a los que apuntamos no son ajenos a conflictivas relaciones de poder, saber y sentir. En este sentido, con nuestra propuesta axiológica, epistémica y política pretendemos aportar a liberación de nuestros Pueblos indios a través de la descolonización de las universidades -e instituciones educativas en general-.

Ante la constatación de la colonialidad vigente en las universidades, hemos construido comunitariamente un pensamiento crítico capaz de interpelarla, detectando los mecanismos y formas de negación de nuestras identidades, historias y conocimientos. De este modo, nuestro proceso de formación académica –en este caso en universidades monoculturales, como única alternativa en educación superior universitaria en la actual Argentina- ha sido estratégicamente asumido como parte de nuestro proyecto de liberación. Esto permite hoy, no sólo la posibilidad de contar en “El Malón Vive” con estudiantes y profesionales indios politizados sino también la posibilidad de aportar a la producción de conocimiento indio en las universidades para su difusión dentro y fuera de ellas.

Referencias

Cañumil, T., Cuñamil, D. y Berreta, M. (2013). *Twkulpayiñ Taiñ Kvpal* (Recordemos Nuestro Origen). Florencio Varela: Xalkan Ediciones.

Cayo, H. (2012). *El Malón de la Paz por las rutas de la Patria*. Recuperado de: http://museohernandez.org.ar

Cruz, G. (2012). Un malón en las universidades públicas. *Revista Tiempo Latinoamericano. Córdoba*.

Landa-Vasquez, L. (2006). Pensamientos indígenas en Nuestra América. AA/VV. *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*. Buenos Aires: Clacso.

Longo, R. (2010). Radiografía del Norte Argentino. En: Korol, C. *Resistencias populares a la recolonización del continente*. Buenos Aires: América Libre.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* Buenos Aires: Clacso.

Reinaga, F. [2012 (1970)] *La Revolución India*. Perico: Qollasuyu Marka - Llankaj Maki -Orkopo - Amara – Ayllu Balderrama - El Malón Vive.

Roig, A. (1981). *Teoría y Crítica del Pensamiento Latinoamericano*. México: FCE.
Valko, M. (2013). *Los indios invisibles del Malón de La Paz*. Buenos Aires: Continente.

Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos

Daniel Mato
Universidad Nacional Tres de Febrero-Conicet
Argentina
dmato2007@gmail.com

Resumen: La formación de docentes de Educación Intercultural Bilingüe es un elemento crucial, tal vez el más importante, para lograr que todo el sistema educativo, y en especial la Educación Superior, tenga carácter intercultural. La importancia de las y los docentes de EIB es muy grande por dos motivos principales. Uno porque sin un buen trabajo de su parte las y los estudiantes de los pueblos originarios no podrían acceder a la Educación Superior. Otro porque estudios realizados en Bolivia, México, Perú y otros países, muestran que las y los docentes de EIB son los principales demandantes de que toda la Educación Superior llegue a ser Intercultural, es decir que incorpore las demandas, propuestas, conocimientos e idiomas de los pueblos originarios.

Palabras clave: Formación; docente; educación; intercultural; bilingüe.

Resumo: A formação de docentes de educação intercultural bilíngue é um elemento crucial, tal vez o mais importante, para lograr que todo o sistema educativo, e em especial a educação superior, tenha caráter intercultural. A importância das e dos docentes do EIB e muito grande pro dois motivos principais. Um porque sem um bom trabalho da sua parte as e os estudantes dos povos originários não conseguiram aceder na educação superior. Outro porque estudos realizados em Bolívia, México, Peru e outros, mostram que as e os docentes do EIB são os principais demandantes de que toda a educação superior chegue a ser intercultura, isto é que se incorporem as demandas, propostas, conhecimentos, e idiomas dos povos originários.

Palavras-chaves: Formação; docente; educação; intercultural; bilíngue.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista Uturunku Achachi, ISSN 0719-1294, octubre de 2014.

*Conferencia inaugural del 2° Encuentro Provincial de Profesorados de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe. 26 y 27 de junio de 2014, Instituto de Educación Superior N° 6029, Ciudad de Tartagal, Provincia de Salta, Argentina. Esta presentación integra elementos de la Conferencia Inaugural ofrecida en el "II Congreso Internacional y X Nacional de Educación Intercultural Bilingüe", Apurímac, Perú, 5 al 7-12-2013 y de la ponencia presentada en el Coloquio "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, Experiencias y Desafíos", organizado por el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) y el Programa de Estudios Posdoctorales (PEP) de la Universidad Nacional Tres de Febrero, Ciudad de Buenos Aires, 28-04-2014 y del artículo "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, Experiencias y Desafíos", actualmente en prensa en la revista Novedades Educativas Nª 284 (Agosto, 2014).

Citar este artículo:

Cita sugerida
Mato, Daniel. 2016. "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos", *Humanidades Populares* 10 (18), 109-22.

APA
Mato, D. (2016). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos. *Humanidades Populares, 10* (18), 109-122.

Chicago
Mato, Daniel. "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos". *Humanidades Populares* 10, no. 18 (2016): 109-122.

MLA
Mato, Daniel. "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos". *Humanidades Populares* 10.18 (2016): 109-122.

Harvard
Mato, D. (2016) "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos", *Humanidades Populares,* 10 (18), pp. 109-22.



Me siento especialmente agradecido por la oportunidad de hacer esta presentación ante ustedes, porque pienso que la formación de docentes de Educación Intercultural Bilingüe es un elemento crucial, tal vez el más importante, para lograr que todo el sistema educativo, y en especial la Educación Superior, tenga carácter intercultural. La importancia de las y los docentes de EIB es muy grande por dos motivos principales. Uno porque sin un buen trabajo de su parte las y los estudiantes de los pueblos originarios no podrían acceder a la Educación Superior. Otro porque estudios realizados en Bolivia, México, Perú y otros países, muestran que las y los docentes de EIB son los principales demandantes de que toda la Educación Superior llegue a ser Intercultural, es decir que incorpore las demandas, propuestas, conocimientos e idiomas de los pueblos originarios.

Como desde 2007 he venido coordinando un proyecto del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) dedicado a estudiar y promover la Educación Superior Intercultural, pienso que la mejor contribución que puedo hacer en esta oportunidad es compartir con ustedes los principales resultados y conclusiones de los estudios que hemos venido haciendo en doce países latinoamericanos. Pienso que estos pueden ser fuentes de referencias importantes para valorar lo que ustedes ya están haciendo, así como para servir de inspiración a tratar de hacer más y mejor. No voy a hablar sobre el tema en Argentina en particular, sino de manera más amplia sobre América Latina, y en ese marco haré solo algunas referencias a Argentina.

Para comenzar, me parece necesario destacar que, para comprender apropiadamente la situación actual de la Educación Superior respecto de los pueblos indígenas en América Latina, es indispensable recordar algunos aspectos particulares de la historia de estos pueblos que tienen especial relevancia para el tema que nos ocupa. Como se sabe, la historia de América ha sido marcada por la conquista y colonización, con masacres, despojos de territorio, desplazamientos y reorganización social y territorial de los pobladores originales de esta parte del mundo, así como por la importación masiva de contingentes de personas africanas esclavizadas. Lo especialmente importante para el tema que nos ocupa, es que estos procesos no solo han afectado a estos pueblos en términos de pérdidas de vidas humanas, así como de territorios y de medios de vida, sino que, además, y muy importante para el tema que nos ocupa: afectaron importantes elementos constitutivos de las visiones de mundo y sistemas de valores de estos pueblos.

Uno de los elementos importantes que han afectado es que sus religiones fueron prohibidas y fueron forzados a adoptar el catolicismo. Otro es que también sus lenguas fueron prohibidas, cuánto menos su uso en espacios públicos y especialmente en la escuela, cuando accedieron a ella. Otro tanto ocurrió con sus conocimientos ancestrales, particularmente los relativos al campo de la salud, que los colonizadores asociaban a la idea europea de “brujería”, pero también con otros conocimientos en diversos campos.

Como se sabe, la ruptura de relaciones coloniales y la fundación de las repúblicas en el siglo XIX no acabaron por completo con las formas de subordinación de los pueblos indígenas y afrodescendientes de América. La descalificación de los modos de producción de conocimiento de estos pueblos, que aún hoy podemos constatar en América Latina, es parte de la herencia colonial, como lo es también la descalificación de sus formas de aprendizaje. Los nuevos Estados continuaron muchas de las prácticas racistas y discriminatorias, y a través de sus políticas educativas y culturales desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias. Aún hoy, en pleno Siglo XXI, esta historia de prohibiciones, exclusiones y/o descalificaciones no ha acabado, sino que continúa bajo diversas formas en la Escuela y en las universidades y otras instituciones de educación superior (IES) "convencionales"[1] contemporáneas.

Es necesario destacar que esta problemática afecta no solo a las poblaciones de origen indígena y afrodescendiente de las sociedades latinoamericanas, sino a cada una de las respectivas sociedades nacionales en su totalidad. La negación consciente o inconscientemente de la herencia colonial, y con ella de la condición pluricultural de las sociedades latinoamericanas y de la vigencia de relaciones de poder que afectan especialmente a los pueblos indígenas y afrodescendientes de la región, constituye un significativo lastre histórico. Este lastre menoscaba no sólo las posibilidades de construir sociedades más justas y equitativas, sino también las de que estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro. Los sistemas educativos en general y la educación superior en particular juegan papeles muy importantes en la constitución de este nudo problemático, por lo mismo también podrían ser parte importante en revertir estas situaciones. Para superar ese lastre histórico racista con el que cargan las sociedades latinoamericanas es necesario lograr que los sistemas educativos se correspondan con la diversidad cultural propia de cada sociedad. Para esto no basta con crear escuelas interculturales bilingües e IES interculturales para que solo personas indígenas y afrodescendientes asistan a ellas. El objetivo debe ser interculturalizar toda la educación, incluso la superior.

Para interculturizar toda la educación superior no basta con incorporar estudiantes y docentes provenientes de los pueblos indígenas y afrodescendientes a las instituciones de educación superior tal cual ellas existen en la actualidad, aunque este es un paso necesario.

Además, es necesario repensar las formas en que las Universidades y otras Instituciones de Educación Superior se relacionan con los diversos sectores sociales de cada sociedad, así como rediseñar carreras, mallas curriculares y modalidades de aprendizaje.

Para el éxito de estos procesos adquiere particular importancia la formación intercultural de docentes de todos los niveles del sistema educativo. Porque la formación de los docentes

[1] Por comodidad expositiva, en el contexto de este artículo llamo "convencionales" a aquellas universidades u otros tipos de IES que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades,demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes.

que trabajan en educación básica y secundaria condiciona la formación de "entrada" de los estudiantes de educación superior, e incluso la posibilidad efectiva de que estudiantes provenientes de pueblos indígenas y afrodescendientes accedan a ella. Por estas complejidades es que la interculturización debe plantearse de manera articulada para todo el sistema educativo, y que a su construcción puede contribuirse desde todos los niveles del sistema. No obstante, dado que los estudios que hemos hecho desde el proyecto del IESALC de la UNESCO a mi cargo están referidos solo a la Educación Superior, me limitaré a hablar solo de ese nivel educativo.

1. Marco jurídico y ético-político:

Actualmente las constituciones y leyes de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, educación, identidad y otros relacionados. Hasta el presente este reconocimiento está consagrado en las constituciones de dieciséis países latinoamericanos, Argentina entre otros (Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela).

A esto se agrega que 14 países latinoamericanos han ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Argentina entre otros (Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela). Este Convenio dispone explícitamente que los Estados que han ratificado este instrumento internacional están obligados a acatar sus regulaciones. En este momento no es posible entrar en detalles, pero los artículos 22, 26 y 27 del Convenio 169 consagran derechos específicos a los pueblos indígenas en materia de "educación a todos los niveles" (art. 26), es decir también de educación superior. El art. 27 establece que los programas de educación destinados a estos pueblos deben:

> […] responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales, [así como que] la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar. [Y finalmente estipula que] los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

No obstante, el Convenio 169 de la OIT no es el único instrumento internacional que establece regulaciones al respecto. También lo hacen la Convención Internacional para la

Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Sin embargo, un estudio realizado en 2011 por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, permitió constatar que en la mayoría de los casos, las mencionadas regulaciones del Convenio Nro. 169 de la OIT, de cumplimiento obligatorio para los Estados que lo han ratificado, así como las normas constitucionales y legales establecidas en la materia, aún tienen escasos efectos prácticos (Mato, coord., 2012).

Por otra parte, viene al caso destacar que del 4 al 6 de junio de 2008, en Cartagena de Indias, Colombia, sesionó la Conferencia Regional de Educación Superior, la cual contó con la participación de más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional, incluyendo directivos, docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales y otros interesados en Educación Superior. Esta Conferencia emitió una Declaración Final que incluye dos importantes acápites sobre el tema. El acápite C-3 sostiene:

> Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

En tanto, el acápite D-4 estipula que "La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región".

Más recientemente, en mayo de 2012, el ya mencionado Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) convocó a la realización del "Taller Regional de Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe". Este Taller, que reunió a 34 especialistas de 12 países latinoamericanos, sesionó en la Universidad de Panamá los días 24 y 25 de mayo del 2012. Como resultado del mismo sus participantes suscribieron un documento denominado "Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior". Desde entonces esta Iniciativa ha sumado la adhesión de cerca de un centenar de especialistas en el tema, así como las de

algunas universidades, y una que parece particularmente promisoria, la del Parlamento Latinoamericano (Parlatino).

En efecto, los Presidentes de las Comisiones de Educación o equivalentes de los Parlamentos miembros del Parlatino, así como sus Parlamentarios miembros de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación, y demás Legisladores participantes en la reunión, reunidos en la Ciudad de Panamá durante los días 21 y 22 de junio de 2012, con motivo de la Conferencia Interparlamentaria sobre "La Educación en la Sociedad del Conocimiento" , suscribieron la "Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento". Esta Declaración, entre otras cosas establece que los firmantes **"**suscriben e impulsan la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, emanada del 'Taller Regional de Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe', realizado en la Universidad de Panamá los días 24 y 25 de mayo del 2012, convocado por UNES-CO/IESALC"

Estos reconocimientos institucionales de la importancia de valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas en la Educación Superior, llevan a pensar que las ideas y propuestas de *interculturalizar toda la Educación Superior* comienzan a ser más aceptadas, y que habrá más posibilidades de que sean puestas en práctica tanto por las universidades como por los Estados latinoamericanos.

2. Modalidades de colaboración en educación superior y pueblos indígenas

El panorama que presentaré a continuación se basa en las investigaciones realizadas por el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC, que he venido coordinando desde 2007, cuyos resultados han sido publicados en cuatro libros (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2012) que están disponibles tanto en versión impresa como en Internet (http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es). Esta investigación no es exhaustiva y las experiencias que mencionaré constituyen sólo algunos ejemplos de las modalidades de colaboración que hemos logrado identificar. Es un universo constituido por experiencias muy diferentes entre sí. Esta diversidad no resulta sorprendente si tomamos en cuenta que se trata de modalidades de colaboración con comunidades y organizaciones muy diferentes entre sí, en sociedades nacionales también muy distintas unas de otras. Las experiencias de colaboración intercultural que hasta ahora ha logrado identificar nuestro Proyecto pueden agruparse en cinco modalidades diferentes:

2.1. *Programas de "inclusión de individuos" indígenas como estudiantes en IES "convencionales"*

Las modalidades de "inclusión de individuos" no han formado parte de los focos de estudio de nuestro Proyecto, no obstante el relevamiento realizado permite afirmar que existen numerosas experiencias que responden a este tipo de modalidad (programas de cupos, de becas y de apoyo académico y/o psicosocial), así como que, pese a su número, aún resultan insuficientes en comparación con las necesidades y demandas. Varios Estados y universidades públicas y privadas de América Latina han establecido programas de cupos y de becas, otro tanto han hecho varias fundaciones privadas.

Existen opiniones encontradas respecto de este tipo de programas. Algunas enfatizan que no sólo crean oportunidades para individuos, sino que contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, así como que muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes de esta clasificación. Otras opiniones destacan que este tipo de programas favorecen la "fuga de cerebros" desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, así como la "occidentalización" de los estudiantes indígenas, así como la pérdida de valores étnicos, de su propio idioma y de la valoración por sus saberes. Otras señalan que con las becas no basta, porque en las IES "convencionales" estos estudiantes frecuentemente deben lidiar con problemas de racismo, además de que en el curriculum no encuentran reflejadas las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos, a lo que se añade que se encuentran muy lejos de sus familias y comunidades.

2.2. *Colaboración intercultural en programas de formación conducente a títulos u otras certificaciones creados por Universidades y otras IES "convencionales"*

Existen diversas modalidades dentro de este grupo de experiencias. En algunas de ellas se registra escasa colaboración intercultural, mientras que en otras la participación de organizaciones y comunidades indígenas resulta significativa. En algunos de estos casos se observa además una participación importante de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo. Esta es otra modalidad de colaboración intercultural de la existe un número importante de experiencias.

Entre las experiencias de este tipo que han sido documentadas por nuestro Proyecto, es posible mencionar, por ejemplo, el Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana, en Ecuador, varias experiencias desarrolladas por la Universidad de Cuenca, también en Ecuador, la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, en Colombia, el Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria, de la Universidad Mayor San Andrés, en Bolivia y el Programa de Formación en Educación

Intercultural Bilingüe para los países andinos, de la Universidad Mayor San Simón, también en Bolivia, así como las Licenciaturas para la formación de Profesores Indígenas de la Universidad do Estado de Mato Grosso y de la Universidad Federal de Roraima, en Brasil.

Por otra parte, el Registro de Experiencias creado por nuestro Proyecto, permitió identificar varias experiencias de este tipo que no hemos estudiado pero cuya existencia debe cuanto menos mencionarse. Por ejemplo, en Brasil, además de las dos antes nombradas, existen otras dieciocho licenciaturas pedagógicas, dedicadas a formar a nivel de licenciatura universitaria a las y los docentes que dan clases en comunidades de pueblos indígenas. En tanto, en Ecuador, desde 1992 la Universidad Estatal de Bolívar ha ofrecido licenciaturas en campos tales como Educación y Estudios Interculturales, Desarrollo Regional Intercultural, entre otros. En esta experiencia, de manera análoga a lo que ocurre en la de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario Integral de la Universidad Pedagógica Nacional, de México, no sólo participan personas indígenas como estudiantes, sino que a través de diversas modalidades se incorporan los conocimientos de los sabios y ancianos de las comunidades. En muchas de las experiencias de este tipo se registra la participación de sabios de las comunidades indígenas cercanas en calidad de docentes. Junto con esto se presenta el problema de que por no contar con título universitario (y en ocasiones tampoco de otros niveles educativos) estos sabios no son reconocidos como docentes, ni remunerados como tales. Sin embargo, sucede que frecuentemente son los únicos que pueden dar clases de idiomas indígenas, o sobre las respectivas historias y cosmovisiones, o al menos quienes mejor pueden hacerlo. Estas situaciones además de ser injustas constituyen nuevos mecanismos de discriminación negativa de los conocimientos y de las personas indígenas, y por lo mismo se convierten en fuentes de conflictos.

Muchos de estos programas están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas. Aprovechando esta posibilidad, suelen trabajar con modalidades de enseñanza semipresenciales, combinando el trabajo en las aulas universitarias con formas de enseñanza/aprendizaje en servicio en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docentes.

2.3. Colaboración intercultural en proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social, desarrollados por IES "convencionales" con participación de comunidades de pueblos indígenas

El conjunto de experiencias que forzadamente incluyo en este conjunto es expresión de la diversidad de contextos, culturas profesionales y académicas, culturas institucionales, y normativas monoculturalistas, que ponen a prueba la creatividad de numerosos grupos de docentes, investigadores y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de esta modalidad he agrupado muy diversas experiencias, que un tanto arbitrariamente se podrían separar en tres subconjuntos, pero el problema es que algunas formarían parte de más de uno de éstos.

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas o proyectos de docencia, algunos de los cuales incluyen componentes de investigación y/o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior (3.2) en que no otorgan créditos, puntos, u horas para graduarse. Dependiendo de los casos, este tipo de actividades se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes de los pueblos indígenas y la inclusión significativa de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

El segundo subconjunto abarcaría experiencias en las cuales la colaboración intercultural se da principalmente a través de programas o proyectos de investigación, algunos de los cuales además incluyen actividades docentes. Según los casos, estas experiencias producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus idiomas y conocimientos, o generan tecnologías, que comparten de manera proactiva con las comunidades, o bien hacen esto mismo pero mediante modalidades de colaboración.

El tercer subgrupo incluiría experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de "vinculación" u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. No se limitan a "aplicar" saberes académicos en las comunidades, sino que integran saberes de las comunidades. Este tipo de casos se caracterizaría porque aunque incluyen actividades docentes y de investigación, sus actividades principales son de servicio a las comunidades.

2.4. Colaboración intercultural entre IES y organizaciones indígenas

Hasta el momento hemos logrado identificar sólo cuatro experiencias de este tipo dos de ellas tienen lugar en Colombia y otras dos en Perú, todas ellas otorgan títulos reconocidos por las autoridades educativas nacionales de los respectivos países (Mato, coord. 2008). Aunque hasta la fecha no hemos logrado identificar otras experiencias de este tipo, las estudiadas llevan a pensar que se trata de una modalidad potencialmente muy provechosa para la formación de profesionales y técnicos de los pueblos indígenas.

2.5. Experiencias de colaboración intercultural en Instituciones Interculturales de Educación Superior

Las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) se caracterizan por integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Más allá de este rasgo común, las IIES son muy diversas entre sí, como consecuencia de las diferencias existentes entre diversos pueblos indígenas, diversas historias de los Estados nacionales, diversos actores que han intervenido en su creación y otros factores. No existe un modelo de referencia, y dadas las diferencias apuntadas tampoco sería pertinente pretender establecerlo.

Como consecuencia del proceso de colonización y las continuidades del mismo observables en las repúblicas fundadas en el siglo XIX, estas instituciones han sido creadas especialmente para atender las demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas. Estas instituciones reciben principalmente estudiantes indígenas y en menor medida estudiantes noindígenas. En vista del rezago de los Estados latinoamericanos en satisfacer las demandas de "*interculturizar toda la educación superior*", dirigentes y organizaciones indígenas de varios países de la región se han dado a la tarea de crear instituciones propias.

Nuestro proyecto ha documentado la experiencia de varias universidades de este tipo, como, por ejemplo, la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, en Bolivia; el Centro Amazónico de Formación Indígena, creado por la Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileira, en Brasil; la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural, creada por el Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia; la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense; la Bluefields Indian & Caribbean University, estas dos últimas creadas en Nicaragua por iniciativas de liderazgos indígenas y afrodescendientes locales, y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" , creada por algunos sectores de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. Más recientemente hemos identificado otras instituciones de educación superior indígenas que aún no hemos estudiado, como la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur), creada por un grupo de dirigentes indígenas del Estado de Guerrero, México, con apoyo de algunos académicos de otras universidades mexicanas, y el Instituto de Educación Superior Intercultural "Campinta Guazú Gloria Pérez", creado por Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy, en Argentina.

Por otra parte, también existen universidades y otros tipos de Instituciones de Educación Superior de variado carácter intercultural que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel. Un ejemplo de esto es el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), creado por el gobierno de la provincia del Chaco, o bien los nueve institutos creados dependientes de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Salta. Otro ejemplo de este tipo de instituciones es el sistema de las ya once universidades interculturales integrantes del sistema de universidades interculturales dependientes de la Secretaria de Educación Pública de México, que es el organismo federal/nacional de este país. En tanto, en Bolivia, mediante un decreto presidencial de agosto de 2008, se crearon tres Universidades Indígenas Comunitarias Interculturales, la Universidad Indígena Aymara, la Universidad Quechua y la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas. En el año 2000 se creó en Perú la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, que cesó actividades en 2010 y entiendo que las ha reiniciado recientemente. En este mismo país, más recientemente se ha dispuesto la creación de otras tres universidades nacionales interculturales. En el caso de Argentina, en 2013 se presentó un Proyecto de Ley para la Creación de la Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, en agosto de ese

mismo año se realizó una primera Audiencia Pública, pero hasta ahora la Comisión de Educación de esa Cámara no ha tratado el proyecto.

Existen además otros dos tipos de universidades interculturales. Por un lado, tenemos la

Universidad Indígena Intercultural, creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, un organismo multilateral cogobernado por representantes de gobiernos y organizaciones indígenas. Por otro lado, la Universidad Intercultural Ayuk, creada en México como parte del sistema de la Universidad Iberoamericana, de los jesuitas.

3. Logros, problemas, desafíos y conflictos

Desde 2007, el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC, con la colaboración de casi setenta investigadores de once países latinoamericanos, ha realizado estudios específicos sobre aproximadamente cuarenta experiencias de los tipos antes mencionados, así como sobre los respectivos contextos. Estos estudios han sido incluidos en cuatro libros que están disponibles tanto en versión impresa como en digital en Internet (http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es). Esos estudios entre otras cosas han permitido identificar los logros, problemas y desafíos más salientes de esas experiencias, así como algunas áreas de conflicto.

Logros: Los principales logros de los programas, universidades y otras IES estudiadas son: **i)** mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios, **ii)** ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad, **iii)** desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada, **iv)** integran docencia/aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, **v)** integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, **vi)** promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos, **vii)** desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible, **viii)** forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

Problemas y desafíos: Los problemas y desafíos más frecuentemente enfrentados por estas Universidades, Institutos y programas son: **i)** insuficiencia y/o precariedad presupuestaria, **ii)** actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades, **iii)** dificultades derivadas de la rigidez de los

criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación, **iv)** obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades, **v)** obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las IES dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados, y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos especiales, los cuales afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados, y muy particularmente dificultan la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias/os indígenas, **vi)** dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural, **vii)** dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación, **viii)** insuficiencia de becas.

Conflictos: Buena parte de los conflictos que se presentan entre estos tipos de universidades e institutos y los respectivos Estados nacionales giran en torno a los mecanismos y criterios de evaluación y reconocimiento aplicados por las agencias de los Estados encargadas de estos asuntos. La evaluación de la calidad de las instituciones y programas de educación (superior o de otro tipo) no puede disociarse de consideraciones de pertinencia y relevancia, esto demanda que sea contextualizada. No resulta apropiado aplicar sistemas rígidos de criterios de evaluación de validez supuestamente "universal". Es necesario incorporar criterios que, partiendo de reconocer la heterogeneidad de cada sociedad, respondan a las diferencias, para asegurar la pertinencia de las instituciones y programas de educación (superior o de otro tipo) con la diversidad de sus contextos sociales.

4. Comentarios finales

La evaluación de los programas e instituciones interculturales de educación superior, como la de sus docentes e investigadores, requiere diseñar instrumentos que tomen en cuenta la especificidad de las propuestas y de los contextos en que se desarrollan. Es necesario revisar los criterios de evaluación y acreditación de las IES y programas, así como los aplicados para la asignación de fondos para investigación y proyectos; para asegurar que éstos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad. Estos criterios deben responder a las peculiaridades de los diversos tipos de IES, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales y otras significativas, según la diversidad cultural propia de cada país.

Además, y muy importante, es necesario cambiar radicalmente los estilos de evaluación de los programas e IIES. Estos suelen ser procesos de carácter punitivo que las agencias de evaluación y acreditación de los Estados emprenden unilateralmente, aplicando instrumentos propios, no consensuados. No son procesos interculturales, y en este sentido no se ajustan a lo dispuesto por el Convenio 169 de la OIT que establece el carácter obligatorio de la consulta previa a los pueblos indígenas en todos los asuntos que les conciernen.

Además, tampoco respetan lo establecido el acápite C3 de la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior, suscrita por las autoridades educativas y universitarias de la región, que establece que "el reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural". Ese mismo acápite, también dictamina la necesidad de "incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector".

Es necesario poner en práctica modalidades de diseño, evaluación y acreditación de planes de estudio y de universidades e instituciones de educación superior que sean verdaderamente interculturales. Esto quiere decir que se caractericen por asegurar la participación informada y activa de las respectivas IES y de las comunidades y organizaciones indígenas, y que sean de proceso. Es decir, orientadas a construir formas mutuamente respetuosas y equitativas de diálogo y colaboración intercultural tendientes a mejorar las experiencias no a simplemente examinarlas unilateralmente y asignarles una calificación. Para esto es necesario que los Estados asignen los "*recursos apropiados*", tal como lo establece el artículo 27 del Convenio 169 de la OIT que ha sido ratificado por 14 Estados latinoamericanos, entre otros el Estado argentino. Es necesario revisar críticamente las ideas transnacionalizadas de calidad académica y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia.

Referencias

Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: UNESCO-IESALC.

Mato, D. (2009a). Instituciones *Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Mato, D. (2009b). Educación *Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Mato, D. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* Caracas: UNESCO-IESALC.

Nota: Estos cuatro libros están disponibles en http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es

HUMANIDADES POPULARES, COLECCIÓN "PRIMERA ÉPOCA", VOL. 10, NÚM. 18

